

Berit Inger Fonn

## Tilstede i bevegelse og linjer

En a/r/tografisk studie om performativ tegning som inngang til tilstedeværelse, og kontakt med egne følelser



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for estetiske fag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Berit Inger Fonn

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Sammendrag

Med denne masteravhandlingen vil jeg gjennom en a/r/tografisk tilnærming, forske på performativ tegning. Performativ tegning er en retning innenfor utvidet tegning og Performance drawing, der kroppens bevegelser brukes som verktøy til å skape linjer sammen med ulike former for tegneredskap og underlag. Avtrykkene som oppstår i handlingen, sammen med bilder og film fra prosessen, blir dokumentasjon på den skapende prosessen. Gjennom mine tre identiteter som kunstner, forsker og lærer ønsker jeg å finne ut hvordan jeg i mitt eget skapende arbeid, og som kunst- og håndverkslærerlærer i ungdomsskolen, kan bruke performativ tegning som inngang til å oppnå tilstedeværelse og kontakt med egne følelser. I tillegg til teori og tidligere forskning finner jeg kunnskap og inspirasjon fra kunstnere innenfor performativ tegning.

I eget skapende arbeid har jeg gjort utprøvinger med performative prosesser, gjennom kroppslige bevegelser og rytme. Like etter øvelsene har jeg skrevet ned refleksjoner rundt egen prosess. Slik har jeg prøvd å lære meg hvordan jeg kan oppnå en tilstedeværelse i skapende prosesser som fremmer kontakten med egne følelser.

Den didaktiske delen tar i hovedsak utgangspunkt i læreplanen 2020 sitt nye tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Nå når folkehelse og livsmestring er kommet inn som et nytt tema i fagfornyelsen, skaper dette behov for økt forskning og kompetanse på området. Som kunst- og håndverkslærer på ungdomstrinnet, gjør dette at jeg ønsker å utvikle min egen forståelse for å kunne bidra med kompetanse på dette området. Jeg ønsker å finne ut hvordan jeg som lærer på ungdomstrinnet kan gi elevene verktøy til å utforske følelser gjennom performativ tegning. Den didaktiske delen består av undervisning, observasjon og intervju av syv elever i 8. klasse. Her har jeg strebet etter å legge til rett for et didaktisk forskningsprosjekt med trygge rammer, gjennom planlegging, forberedelser, nødvendig informasjon og medbestemmelse for elevene.

# Abstract

With this master`s thesis I will, through an a/r/tographic approach, research performative drawing. Performative is a direction within extended drawing, inspired by performance drawing, when the body`s movements are used as tools to create lines in combination with various forms of drawing tools and substrates. The impressions that arise in the action, together with photos and film from the process, become documentation of the creative process. Through my three identities as artist, researcher and teacher, I want to discover how I in my own creative work, including as an art and craft teacher in secondary school can use performative drawing as an entry point to explore emotions. In addition to theory and previous research, I find knowledge and inspiration from artists within performance drawing.

In my own creative work, I have experimented with performative processes through bodily movements and rhythm. Just after the exercises, I have written down reflections about my own process. By doing this I have tried to learn how to achieve a presence in creative processes, which promotes contact with my own feelings.

The didactic part is mainly based on the current curriculum`s (LK 20) new interdisciplinary theme of public health and life skills (folkehelse og livsmestring). This is entered as a new topic in subject renewal, thus creating a need for increased research and expertise in the area. As an arts and crafts teacher at secondary level, this means that I want to develop my own understanding to be able to contribute with expertise in this area. I want to find out how, as a teacher at secondary level, I can give pupils tools to explore emotions through performative drawing. The didactic part consists of teaching, observation and interviews of seven pupils in the 8<sup>th</sup> grade. Here I have facilitated a didactic research project, with a safe framework, through planning, preparations, necessary information, and co-determination for the pupils.

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2	Avgrensning og problemstilling.....	12
1.3	Problemområde.....	13
1.4	Begrepsforklaring.....	14
1.5	Avhandlingens oppbygging.....	15
<b>2</b>	<b>Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>18</b>
2.1	Estetisk erfaring og følelser.....	18
2.2	Somaestetikk.....	19
2.3	Samtidskunsten.....	19
2.4	Samtidstegningen.....	20
2.5	Performans og performativitet.....	20
2.6	Performativ tegning.....	21
2.7	Utforskende læringsprosesser i skolen.....	26
<b>3</b>	<b>Undersøkelser i skapende arbeid og undervisning</b> .....	<b>28</b>
3.1	Metodologi.....	28
3.2	Fire delundersøkelser.....	29
3.3	Etikk.....	34
3.4	Analysemetode.....	35
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>39</b>
4.1	Funn fra elevenes tegneprosesser.....	39
4.1.1	Det individuelle i det kollektive – å ta del i en felles tegneopplevelse.....	39
4.1.2	Trygghet og tilstedeværelse.....	41
4.1.3	Kroppen forholder seg til rommet.....	42
4.1.4	La kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene.....	43
4.2	Oppsummering av funn fra elevenes tegneprosesser.....	45
4.3	Funn fra eget skapende arbeid.....	45
4.3.1	Det individuelle i det kollektive – å ta del i en felles tegneopplevelse.....	45
4.3.2	Trygghet og tilstedeværelse.....	46
4.3.3	Kroppen forholder seg til rommet.....	47
4.3.4	La kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene.....	49

4.4	Oppsummering av funn fra eget skapende arbeid .....	54
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn .....</b>	<b>56</b>
5.1	Det individuelle i det kollektive – å ta del i en felles tegneopplevelse .....	56
5.2	Trygghet og tilstedeværelse .....	59
5.3	Kroppen forholder seg til rommet.....	63
5.4	La kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene .....	65
5.5	Kvalitetssikring.....	70
<b>6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>71</b>
<b>7</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>72</b>
<b>8</b>	<b>Oversikt over figurer og tabeller .....</b>	<b>77</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>80</b>
9.1	Oversikt over vedlegg .....	80
9.2	Vedlegg.....	81

## Forord

Gjennom min forskning på performativ tegning, har jeg blitt kjent med en uttrykksform som var ny for meg. Jeg har opplevd forskningsarbeidet som givende og utviklende, både på det personlige plan og for mitt virke i skolen. Mitt nye «bekjentskap» med performativ tegning har gitt meg ny forståelse, men også økt min nysgjerrighet på området. Jeg tror ikke mitt arbeid med performativ tegning stopper her. Jeg ønsker å ta med meg mine erfaringer fra arbeidet med denne avhandlingen inn i eget skapende arbeid, og i mitt arbeid som kunst- og håndverkslærer. Jeg vil gjerne takke Jadwiga Blaszczyk-Podowska for å lede meg inn på ideen om å skrive om dette fagfeltet. Jeg vil også takke mine veiledere Lovise Søyland og Karate Roksvåg for god veiledning under skriveprosessen. Ellers vil jeg takke alle andre som har vært med å støtte opp og tilrettelegge for mitt arbeid med avhandlingen.

Kyrkjebø, 02.05.2023

Berit Inger Fonn





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne avhandlingen er performativ tegning, og hvordan performativ tegning kan være inngang til å oppnå tilstedeværelse og kontakt med egne følelser. Jeg skriver denne masteravhandling ut ifra min bakgrunn som kunst- og håndverkslærer på ungdomskolen, og min interesse for kunst og eget skapende arbeid. Jeg har av den grunn valgt en a/r/tografisk tilnærming til mitt forskningsprosjekt, der mine identiteter som kunstner, forsker og lærer er med meg gjennom hele prosjektet. I læreplanen 2020 sitt nye tverrfaglige tema, *folkehelse og livsmestring*, er det for kunst- og håndverksfaget, blant annet nevnt at elevene skal få verktøy til å utforske følelser (udir, 2020). Mitt forskningsarbeid består av undersøkelser gjennom mitt eget arbeid med performativ tegning, og undervisning i ungdomskolen. Se figur 1.



*Figur 1 Eget arbeid med performativ tegning. Foto: eget foto.*

Performativ tegning er for noen bedre kjent som Performance drawing. Det er en kunstform innenfor samtidskunsten og det som kalles utvidet tegning. Kunstneren Bente Stokke (2019) sier om performativ tegning: «Tegning er som en aksjon og kroppslig bevegelse, et umiddelbart uttrykk for en tankemessig bevegelse, som ikke vil holde seg innenfor de klassiske sjangerformene» (Norske kunstforeninger 2019).



*Figur 2 Norske Kunstforeninger (2019). Fra Bente Stokkes utstilling Tegning i rom i Skiens Kunstforening. Foto: Skiens Kunstforening.*

Marita Ivarsson Elverum skriver om utvidet tegning, at man ikke er begrenset til tradisjonelle tegneredskaper og teknikker, men at man utvider tegnebegrepet ved å eksperimentere med ulike teknikker, materialer og redskaper. Kroppen blir regnet som

et redskap til å skape linjer og avtrykk. «Arbeidene preges av forutsigbarhet, tilstedeværelse og bruk av tid» (Elverum, 2018). Elverum skriver om sine funn av egenskaper i utvidet tegning gjennom å bruke kroppen som redskap: «Kroppen skaper linjer, kroppens anatomi, styrke, utstrekning, fysikk, bevegelighet og utholdenhet betyr mye» (Elverum, 2018).

### **Folkehelse og livsmestring**

I læreplanen 2020 blir det hevdet at utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende for barn og ungdom. Det står skrevet: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I kunst- og håndverksfaget handler dette blant annet om:

Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen. (udir, 2020)

For at skolene skal kunne fylle disse kravene, må det pedagogiske personalet ha god nok kompetanse på dette området. Anne Torhild Klomsten & Frode Stenseng (2019) har skrevet artikkelen *Behovet for å lære om egne følelser*. De skriver at det på grunn av et stort omfang av psykiske plager blant ungdom har blitt et større fokus på psykisk helsefremmende arbeid i skolen (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 55). Klomsten skriver at det er dokumentert positive resultater koplet til undervisning om livsmestring i skolen, blant annet i forhold til positiv psykisk helse, trivsel, og sosial- og emosjonell læring. Det finnes «forskning som belyser skoleelevers erfaringer med å ta del i undervisning relatert til livsmestring gjennom å lære om psykisk helse, tanker og følelser i en skolekontekst» (Klomsten, 2022, s. 382). Ole Jacob Madsen er kritisk til innføringen av livsmestring i skolen, og er redd dette kan bli nok en ting elevene må mestre og ta ansvar for. Han hevder at ved å utforme livsmestring som skolefag, og for å gi elevene mestringsstrategier for å bli bedre rustet til å håndtere stress og press, så legger man ansvaret over på elevene. Han ser på dette som en ansvarsfraskrivelse av dem som heller bør gjøre endringer som kan avlaste elevene, og redusere stress og press

(Madsen, 2020, s. 123-125). Hva som er mest riktig eller galt av de overnevnte påstandene, tar ikke jeg stilling til i denne avhandlingen, men jeg har de ulike synspunktene med meg i tankene. Jeg forholder meg til det fagfornyelsen som er skolen sitt mandat. Med utgangspunkt i det, ønsker jeg gjennom min forskning, å øke innsikt for performativ tegning, og undersøke om denne uttrykksformen kan gi elevene verktøy til å utforske følelser.

Professor ved OsloMet, Ingeborg Stana (2022) belyser tegningens verdi for læring i artikkelen *Tegning og hjernen - om tegningens nytteverdi som undervisningsverktøy*. Her skriver hun om hvordan både unge og voksne synes det er flaut å tegne sammen med andre. Hun henviser til *tegnekrisa*, som et lignende fenomen, der unge vegrer seg for å tegne fordi de ikke synes de tegner bra nok, eller er redd for å tegne feil. Hun skriver at gode tegnere ikke er opptatt av hva som forventes av andre, men er åpen i hvordan de ser verden rundt seg. De registrerer sanseintrykk fra verden, fra egen kropp og egne tanker med åpenhet (Stana, 2022). Siden performativ tegning legger vekt på prosessen, og ikke «den ferdige tegningen», vil jeg finne ut hvordan elevene kan klare å fri seg fra slike begrensende tanker. Jeg vil finne ut hvordan elevene kan klare å leve seg inn i prosessen, og oppleve en nær tilstedeværelse i egen tegneprosessen, uten å være opptatt av avtrykket.

## 1.2 Avgrensning og problemstilling

Gjennom eget skapende arbeid med performativ tegning, vil jeg forske på hvordan jeg kan oppnå en tilstedeværelse, og fremme kontakten med mine egne følelser. Jeg vil også, gjennom undervisning i ungdomsskolen, forske på hvordan performativ tegning kan skape inngang til å oppnå en tilstedeværelse, og slik være verktøy for elevene til å utforske følelser. Med avhandlingen ønsker jeg derfor å gi svar på følgende problemstilling:

*Hvordan kan performativ tegning skape en inngang til å oppnå tilstedeværelse, og fremme kontakt med egne følelser?*

### 1.3 Problemområde

Aktualiteten rundt læreplanens tverrfaglige tema om folkehelse og livsmestring, og skolens behov for økt kompetanse på området, gjør at jeg synes dette er et viktig tema å forske på. Siden jeg er kunst- og håndverkslærer, er det nærliggende for meg å se på hvordan temaet kan jobbes med innen dette faget. Lærerplanen nevner utforskning av følelser som et av flere eksempler på det elevene skal lære seg. Mine tanker er at kunstformen performativ tegning kan være en aktivitet som gir inngang til tilstedeværelse og kontakt med egne følelser, og kan slik være et verktøy for å utforske følelser. For at jeg skal kunne undervise elever i skolen om performativ tegning, må jeg først få bedre kunnskap og erfaring med dette selv. Jeg vil derfor, gjennom teori og eget skapende arbeid, gjøre meg kjent med kunstformen. Videre vil jeg prøve ut hvordan jeg selv kan bruke performativ tegning for å utforske følelser, før jeg gjennomfører et undervisningsopplegg i skolen.

Målet for mitt eget skapende arbeid, er at jeg vil oppnå en tilstedeværelse i mine tegneprosesser. Slik ønsker jeg å utforske følelser gjennom en performativ prosess. Jeg vil bli bedre kjent med hvordan følelser kan oppstå, og hvordan følelser kan arte seg i en slik prosess. Den performative prosessen blir dokumentert gjennom avtrykkene som blir igjen på underlaget, i tillegg til foto og film av prosess og avtrykk. Jeg finner kunnskap og inspirasjon til mitt skapende arbeid fra kunstnere som har arbeidet med utvidet tegning og performativ tegning. Jeg finner også kunnskap og inspirasjon gjennom litteratur innenfor samtidskunsten, utvidet tegning og performativ tegning.

I undersøkelsen av elevenes tegneprosesser støtter jeg meg på litteratur, tidligere forskning og inspirasjon fra andre pedagoger. Jeg gjennomfører selv et undervisningsopplegg med performativ tegning i 8. klasse. Gjennom en a/r/tografisk tilnærming, ønsker jeg å finne ut hvordan man kan undervise i performativ tegning på en slik måte at elevene oppnår en tilstedeværelse i sin egen skapende prosess, som igjen kan være et grunnlag for elevene til å utforske følelser. Siden performativ tegning har fokus på prosessen og ikke på tegningen som oppstår som avtrykk, blir det ikke lagt vekt på om tegningen er fin eller riktig. Eleven er fri til å tegne linjer, og bevege seg slik de selv ønsker, og slik det oppleves naturlig og riktig i forhold til den enkelte. Ved å

sette mindre krav til produkt, og heller være opptatt av trygge rammer rundt undervisningen og innlevelse i prosessen, er målet å finne ut om elevene opplever performativ tegning som et godt verktøy til å oppnå tilstedeværelse og komme i kontakt med egne følelser.

## 1.4 Begrepsforklaring

Begrepet *livsmestring* handler om å ta i bruk egne ressurser i situasjoner hvor vi står overfor utfordringer i hverdagslivet. Livsmestring handler også om menneskets evne til å håndtere, ikke bare utfordringer, men også medgang som man opplever i hverdagen» (Klomsten, 2022. s. 379). Begrepet livsmestring har jeg i denne avhandlingen brukt ut ifra forståelsen av at mennesker kan erkjenne potensialet som bor i seg selv, og bruke det som utgangspunkt til å leve tilfredsstillende liv. At mennesker kan bruke handling, tanker og følelser til å håndtere utfordrende situasjoner (Klomsten 2022. s. 378).

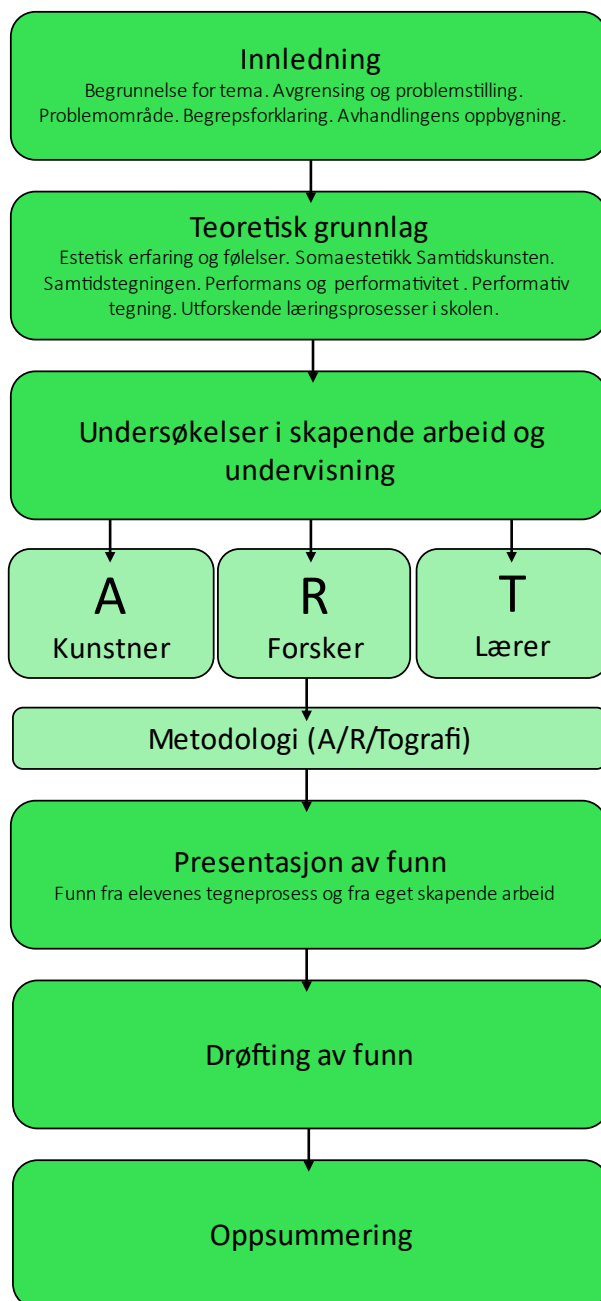
Hansjörg Hohn sier det slik: «I samspillet mellom individets erfaring og formuttrykket oppstår ny erfaring og innsikt i verden» (Hohn, 2013, s. 220). Enhver samhandling er ledet av emosjoner som er essensielle for den. I formaktiviteten blir vi bevisst på disse emosjonene, vi opplever dem (Hohn, 2013, s. 223). I forhold til begrepet *følelser*, refererer følelser til den grunnleggende opplevelsesmåten der levende estetiske opplevelser utgjør vår livsverden. Vår opplevelse av å være i verden (Hohn, 2012, s. 25). Opplevelsen binder sammen den aktive deltakelsen, kommunikasjon, følelser og kognisjon. I den estetiske aktiviteten oppstår evnen til å oppleve (Hohn, 2023, s. 5). Begrepet å *utforske følelser*, bruker jeg i betydningen å oppleve og bevisstgjøre seg estetiske erfaringer. Begrepet *tilstedeværelse* bruker jeg i denne sammenheng som en tilstand av nærhet til egne sanser, følelser, bevegelser og aktiviteter. I forbindelse med min opplevelse av tilstedeværelse i eget skapende arbeid, bruker jeg begrepet *flow*. Dette begrepet forstår jeg ut ifra Csikszentmihalyi sin beskrivelse, der flow er en opplevelse som skiller seg fra dagligdagse opplevelser ved å være en helhetsopplevelse der du har en følelse av mestring i det du gjør (Csikszentmihalyi, 2009, s. 9). Du har en følelse av full kontroll, samtidig som du mister en form for selvbevissthet, en oppfatning av tid og sted. En opplever balanse mellom utfordringer og egne evner, og har full

konsentrasjon om handlingen, og ingen bekymringer for å feile. Selv etter en prosess i flow, har du fortsatt en følelse av mestring og av å ha hatt en meningsfull opplevelse (Csikszentmihalyi, 2009, s. 9).

*Performativ tegning* er nær slektet med det engelske begrepet *Performance drawing*, og gjennom min bruk av disse begrepene har jeg, i denne avhandlingen, valgt å gi dem samme betydning. Om begrepet *tegning*, forstår jeg dette i likhet med Skilbrei (2020) sin forklaring på hvordan tegning kan være en måte å formidle kunst på, men også en måte å kommunisere på. Tegning er en måte å visualisere tanker og ideer på. Tegning kan være en måte å uttrykke følelser og meninger med ulike former, linjer og farger (Skilbrei, 2022). I en performativ tegning blir tegningen, også beskrevet som avtrykket, brukt som dokumentasjon på den performative prosessen. Med begrepet *avtrykk*, beskriver jeg de linjene og formene som tegneredskaperen setter på underlaget, i denne sammenheng hovedsakelig på papiret. Begrepet *verktøy* bruker jeg i forbindelse med verktøy til å utforske følelser. Her tenker jeg på metoder og strategier som kan brukes for å utforske følelser.

## 1.5 Avhandlingens oppbygging

Modellen på neste side viser avhandlingens oppbygging av seks kapitler, og de viktigste overskriftene innenfor kapitlene. Jeg har fremhevet det a/r/tografiske perspektivet som har vært med meg hele veien.



*Figur 3 Oversikt over avhandlingens oppbygning*

I det foregående har jeg skissert avhandlingens problemområde og fokus. Andre kapittel inneholder teori som avhandlingen bygger på: estetisk erfaring og følelser, somaestetikk, samtidskunsten, samtidstegningen, performans og performativitet, og performativ tegning med henvisning til kunstnere som har arbeidet innenfor denne retningen. Kapittelet avsluttes med temaet utforskende læringsprosesser i skolen. Tredje kapittel er om metode og metodologi, og handler om undersøkelser i skapende



arbeid og undervisning, og om hvordan jeg bruker a/r/tografi som et metodologisk perspektiv. Jeg forklarer hvordan jeg har arbeidet med avhandlingen ut ifra fire delundersøkelser. Fjerde kapittel tar for seg presentasjon av funn med analyse, funn, og oppsummering av funn. I femte kapittel drøfter jeg av funn opp imot teori, tidligere forskning og egne erfaringer. Til slutt, i sjetten kapittel, har jeg konklusjon med avsluttende oppsummering.

## 2 Teoretisk grunnlag

### 2.1 Estetisk erfaring og følelser

For å undersøke performativ tegning vil jeg starte med å kikke nærmere på begrepet estetisk erfaring. Ifølge John Dewey (Bale 2009, s. 18) skal ikke kunst og kunstmottakelse sees på som et eget område alene, adskilt fra andre erfaringer, men sees i sammenheng med ordinære livsprosesser. Erfaring forutsetter aktiv og våken tilstedeværelse og samhandling med omgivelsene. Deltakelse og kommunikasjon skapes i kraften av denne samhandlingen mellom livet og omgivelsene. Gjennom persepsjon av handlingene, der vi tolker våre sanseintrykk, blir det balanse mellom det vi gjør og det som påvirker oss. Dewey kaller dette for *doing og undergoing* (Bale, 2009, s. 17-18). Hos Dewey viser begrepet estetisk erfaring til erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling, og til opplevelse av rytme. Det som kjennetegner estetisk erfaring er en samlet helhet av det følelsesmessige, det praktiske og det intellektuelle, der en enkel emosjonell kvalitet preger hele erfaringen (Bale, 2009, s. 18).

Dewey var opptatt av at kunsten skulle ha en viktig funksjon både for den enkelte og for samfunnet. Kunsten måtte være opptatt av hele mennesket. Dewey fremhever nødvendigheten av å feste det estetiske til menneskets naturlige behov, dets konstitusjon og varierte aktiviteter (Samuelsen, 2008, s. 32). For at eksperimenter skulle bli estetiske erfaringer, slik Dewey mente det, måtte det inn i en meningsfull ramme og oppleves personlig. Det måtte bli til noe som man kunne ha bruk for i en senere sammenheng. Estetiske opplevelser og erfaringer er noe man må trenes til å få, og enhver formidling må ta utgangspunkt i forutsetninger og forståelsesrammer mottakeren allerede har, ikke minst i forhold til nyere kunstformer (Samuelsen, 2008, s.32). Ved å trene seg i performativ tegning, og ved å oppleve hvordan dette kan ha en personlig verdi, kan denne uttrykksformen, i hvert fall for noen, være inngang for utforsking av følelser. En uttrykksform som kan hentes frem og brukes senere.

## 2.2 Somaestetikk

I performativ tegning er kroppslige bevegelser vesentlige. Somaestetikk handler om kroppens bruk og erfaringer, som rom for sanselig nytelse og kreativ selvutvikling. Somaestetikken er et felt hvor blant annet sosiale praksiser, kulturelle tradisjoner, verdier og kroppslige disipliner tas i bruk for å oppnå målet om forbedret kroppslig kunnskap og erfaringer (Kunstforum, 2015). I teorien om fenomenologi og kroppsfenomenologi skriver filosofen Maurice Merleau-Ponty om *egenkroppen* som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen som gir oss erfaringer og evnen til å kommunisere og delta i en kulturell verden (Merleau-Ponty, Østerberg, 2012, s. XIII). Den amerikanske filosofen Richard Shusterman (1949) henviser til Merleau-Ponty og hans tanker om kroppen: At kroppen er et mystisk sted der man trekker seg bort fra verden og blir oppslukt av en glede eller smerte, der man stenger seg inne i et anonymt liv som blir underordnet det personlige. Han sier også at fordi kroppen kan trekke seg bort fra verden, er det også det som åpner oss opp mot verden, og inkluderer oss i den (Shusterman, 2012, s. 48 - 49). Somaestetikken definerer kroppen som et sted for *sensorisk-estetisk* verdsettelse og *kreativ selvutvikling*. Den har som mål å berike ikke bare vår abstrakte, diskursive kunnskap om kroppen, men også våre levde somatiske opplevelser og vår handling (Shusterman, 2012, s. 27). Den søker å forbedre forståelsen av kroppens evne til bevegelse, skjønnheten til våre bevegelser, og hvordan miljøene, som gir energi og betydning til bevegelsen, kan forbedres (Shusterman, 2012, s. 27).

## 2.3 Samtidskunsten

For å forstå det bakenforliggende i performativ tegning, må vi tilbake og se på endringene som skjedde i kunstverdenen på 1960-tallet. På denne tiden skjedde det viktige endringer, da grensene mellom de ulike kunstsjangerne gradvis ble brutt ned (Danbolt, 2009, s. 496). Nå er man ikke lenger opptatt av at hvert medium skal beholde sine særtrekk, men kunstnerne har en større frihet i valg av materialer, form og uttrykk, og til å blande de ulike media (Danbolt, 2014, s.16). Samtidskunst omfatter et mangfold av ideer, teknikker og kunstneriske uttrykk. Det er uttrykk med repetisjoner av kjente

strategier og tendenser, samtidig som nye kommer til (Rimstad, 2010, s. 97). En annen endring i kunsten er at man er blitt mer opptatt av tilskuerens holdning og møte med verket, enn av verkets egenskaper i seg selv (Danbolt, 2014, s. 84).

## 2.4 Samtidstegningen

Performativ tegning er en gren innenfor samtidstegning og det som kalles utvidet tegning. Samtidstegningen er intens, følsom, overbevisende og personlig (Davidson, 2011, s. 8). Kunstnere innen samtidstegning har en felles forståelse for betydningen av valgene de tar; valg av overflate, markering, format og materiale. Det er denne tanken på å ta bevisste valg, og på å planlegge, som er kjernen i samtidstegningen. Materialer og intensjonalitet, er avgjørende for resultatet og betydningen av verket. Det viktigste overordnede konseptet for samtidstegningen er intensjonaliteten (Davidson, 2011, s. 8-9).

## 2.5 Performans og performativitet

På 1960- og 1970 tallet ble performans etablert som en selvstendig sjanger. Performans er handlingsbasert, siden det er det aktøren eller aktørene *gjør* i gallerirommet, på gata eller ute i naturen som utgjør kunstverket. Det foregår i sanntid, ofte med dramatiske virkemidler, og den foregår her og nå, mens kunstner og publikum er til stede sammen. Publikum er ikke passive tilskuere, men utgjør gjennom sine reaksjoner en aktiv rolle i et samspill med utøverens handlinger. (Danbolt, 2014, s. 73-74). Performans handler blant annet om presentasjon, relasjon, kroppslighet, nerver og tilstedeværelse i øyeblikket framfor et publikum (Jalving, 2011, s. 33). Begrepet performativ tilhører en språkvitenskapelig kategori, og ble utviklet av John Austin (1011-1960) (Jalving, 2011 s. 46). Jalving samler begrepene performans og performativ under paraplybegrepet performativitet (Jalving, 2011, s. 62). Performativitet handler om den situasjonelle dimensjon av en betrakters opplevelse av et verk: Om den måten et verk virker på og produserer betydning på. Et kunstverk blir ikke lenger sett på som et objekt eller en ting, men heller som en kreativ handling og en performativ ytring (Danbolt, 2014, s. 83-

84). Denne oppfatningen kan brukes som inspirasjon til egne skapende prosesser med performativ tegning.

## 2.6 Performativ tegning

Performativ tegning er en kunstform som kombinerer tegning og performans. Det er en handlingsbasert kunstform der hele kroppen blir involvert. Tegning og dans er blant de tidligste språkene vi vet om. Det er språk som uttrykkes gjennom kroppens bevegelser. Gjennom performativ tegning blir tegneprosessen vist frem og offentliggjort, med fokus på det performative, mens selve avtrykket kommer i bakgrunnen. Bevegelsen føres fra aktørens sinn, ut til kroppen og videre ut til rommet. I performativ tegning er man opptatt av prosess og ikke produkt (Foá et al., 2020, s. x). Tegning handler ikke bare om å lage merker og linjer, men det er også en handling, kroppslige bevegelser sammen med tegneredskapen, en ide og rommet. Det kan være en liveopptreden eller dokumentasjon av den. Den må oppleves gjennom sitt nærvær, gjennom bevegelser formet etter innlevelsen fra en sårbar aktør i sann tid foran tilskuere (Foá et al., 2020, s. xi). Utforsking av følelser gjennom performativ tegning kan oppleves som en sårbar prosess, der tanker og følelser blottlegges gjennom kroppens bevegelser og avtrykket på papiret. Den amerikanske kunstneren og danseren Heather Hansen sier om sitt arbeid *Empties Gesture*: «...I exploring ways to download my movement directly onto paper, emptying gestures from one form to another» (Artistaday, 2007). Arbeid fra Hansen og andre kunstnere innenfor denne retningen er brukt som inspirasjon til skapende arbeid med performativ tegning.

Hansen sine tegninger er delvis dans og delvis performanskunst. Hun skaper verk i kull eller pastell, på store papirark som ligger på gulvet. Hun bruker sin egen kropp som tegneverktøy gjennom store bevegelser, sittende på papiret. Hansen starter sine skapende prosesser med utgangspunkt i en plan, da hun finner mer frihet ved å ha noen begrensninger (Artistaday, 2007). Se figur 4.



*Figur 4 Heather Hansen, Emptied Gestures, Studio, 2014. Foto: Bryan Tarnowski.*

Tony Orrico er en amerikansk billedkunstner, utøver og koreograf. Hans verk bygger på utholdenhetstegning. Orrico utforsker menneskekroppens fysiske kapasitet som tegneverktøy for å skape kunst (Orrico, 2010). Han skaper kunstverk som demonstrerer kroppens evne til fysiske anstrengelse og besluttsomhet. I gjennomførelsen av forestillingen kreves det god fysikk, timing og integritet til bevegelsene (Foá et al., 2020, s. 50). Se figur 5.



*Figur 5 Tony Orrico, 8 circles. Foto: Michael Hart.*

Bente Stokke er en norsk kunstner som bruker aske som materiale for skulpturer og installasjoner, men også som tegneredskap i tegning på papir. Flere av tegningene er i svært store format laget av aske, kull, grafitt eller fargestifter. Tegningene blir utstilt oppetter veggen eller hengende i taket. Noen av tegningene blir presentert slik at de fremstår som en skulptur samtidig som de er en tegning (Godø, 2015, Nasjonalmuseet.no). Den performative handlingen foregår ikke offentlig, men i hennes private atelier (Kokkin, 2014, Tegninger i tid og rom). Se figur 6 og 7.



*Figur 6 Bente Stokke. Fineart (2015). Kunst 1.2015. Foto: Bente Stokke.*

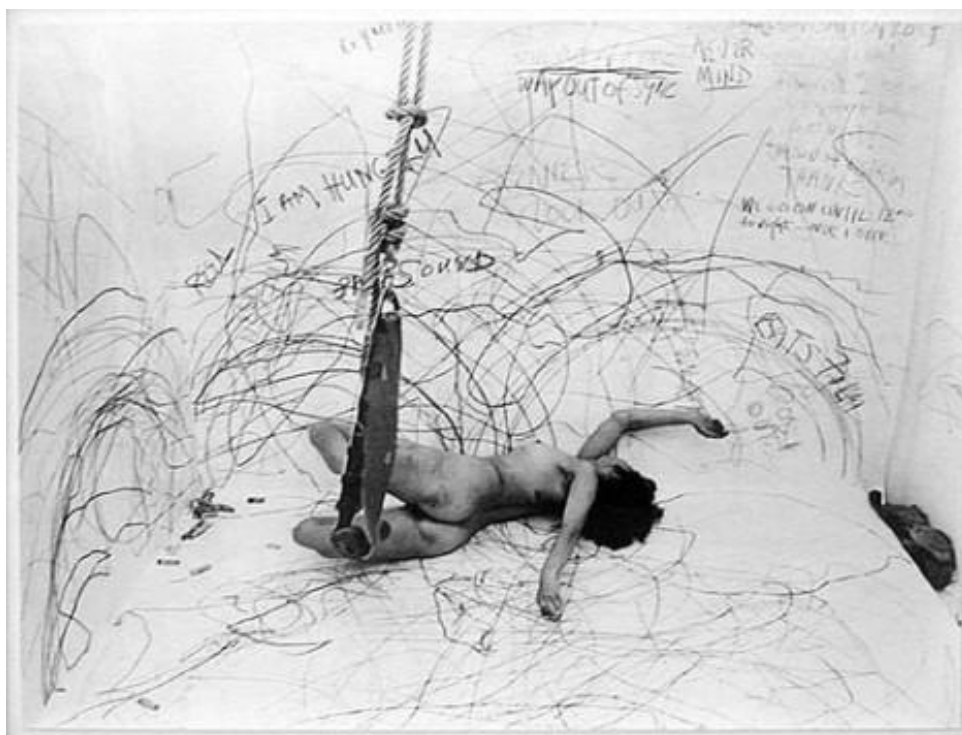


*Figur 7 Bente Stokke. Ovenfra og ned (2014). Foto: Bente Stokke.  
Kunstnerforbundet.no*



De to amerikanske kunstnerne Carolee Schneemann, med sitt verk *Up to and Including Her Limits* (1973), og Matthew Barney, med sitt verk *Drawing Restrain* (1987), har to nøkkelverk innenfor performativ tegning. Her bruker kunstnerne sine egne kropper som kilde og materiale for å lage og dokumentere en fysisk handling: En handling som bryter med alle vante tanker om hva tegning med merke, linje og kropp kan innebære.

Tilbakeholdenhet og motstand er sentrale elementer i disse to verkene (Foá et al., 2020, s. 47).



*Figur 8 MoMa Learning. Carolee Schneemann (1939). Up to and Including Her Limits. (1973). Foto: Carolee Schneemann.*

Barney, med sin serie av verk – *Drawing Restrain*, utforsker grensene for sin egen fysiske kropp, gjennom gjentatte utførelser av atletiske øvelser. Barneys verk setter fokus på prosessen, når han selv konstruerer utfordrende situasjoner for tegneaktivitet. Han konstruerer slik et spesielt forhold til miljøet, og gjør kroppen til sted for performans (Foá et al., 2020, s. 48). Verkene ble stilt ut som videoinstallasjoner, som viste de skulpturelle og arkitektoniske elementene i hvordan arbeidet fant sted.

Arbeidet ble utført foran kamera uten tilskuere til stede (Foá et al., 2020, s. 49). Se figur

9.



*Figur 9 Matthew Barney, DRAWING RESTRAINT 6, 1989/2004. Documentation still. © Matthew Barney. Foto: Chris Winget. Courtesy Gladstone Gallery, New York and Brussels.*

## 2.7 Utforskende læringsprosesser i skolen

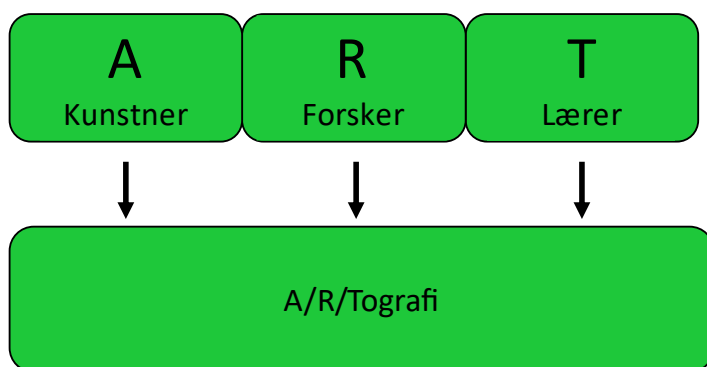
Performativ tegning, tilstedeværelse og utforskning av følelser er med på å bidra til alternative og utforskende måter å jobbe på i skolen. Helene Illeris (2005) har skrevet en artikkel om sammenhengen mellom ungdoms måter å opptre i samfunnet på, og hvordan de møter kunsten. Her hevdes det at skoleelever er flinke til å se. De bruker *zoombriller hele tiden*, og de tør å si sine meninger. Det hevdes at dette gir elevene perfekte muligheter til å se kunst, og at elevene var så nær du kunne komme det «perfekte publikum» (Illeris, 2005, s. 232). Lisbet Skregelid skriver: «I søken etter kunstens og kunstdidaktikkens mulige potensiale rettes søkelyset mot det som handler om å se, høre og tenke på nye og mer nyanserte måter» (Skregelid, 2019, s. 24).

Skregelid er ikke opptatt av det som handler om det tekniske, eller det som er knyttet til prestasjon, men hun søker alternative begreper for å betegne estetisk erfaring og møte med kunst (Skregelid, 2019, s. 25). Hun skriver: «Utforskingen av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst som orienterer seg mot det mulige, fordrer en åpenhet. Det planlagte utfallene nedtones, og det uforutsette og usikre hilses velkommen» (Skregelid, 2019, s. 25). Skregelid argumenterer for å ta initiativ til *dissens*, til meningsforskjeller, ved «å introdusere måter å møte kunst på som utfordrer og som bryter med etablert kunstdidaktisk praksis, eller ved å la elever arbeide på andre måter med faget kunst og håndverk enn de som ellers dominerer» (Skregelid, 2019, s. 336).

### 3 Undersøkelser i skapende arbeid og undervisning

I arbeidet med avhandlingen har jeg arbeidet med innhenting av teori, egne skapende prosesser med performativ tegning og undersøkelse av ungdomsskoleelevers tegneprosesser. Jeg har jobbet med de ulike aktivitetene i ulike perioder, der jeg i alle arbeidsprosesser har hatt med meg identitetene som kunstner, forsker og lærer. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i et a/r/tografisk forskningsdesign.

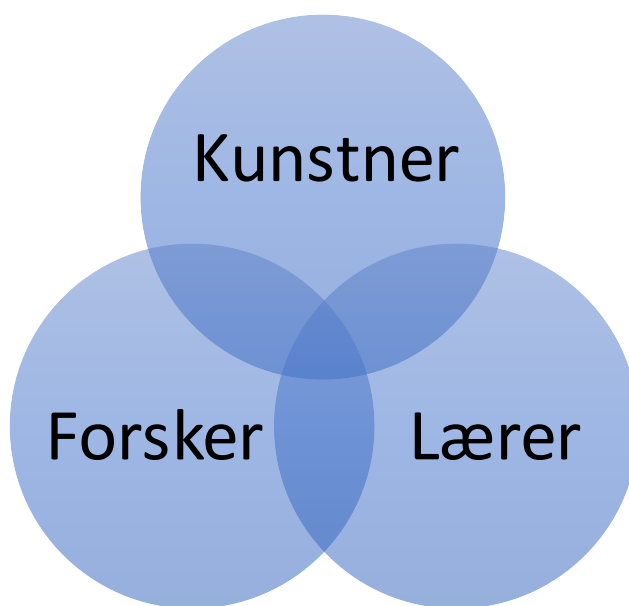
#### 3.1 Metodologi



*Figur 10 Illustrasjonen viser mitt a/r/tografiske perspektiv, der mine tre identiteter som kunstner, forsker og lærer har vært med meg hele veien i forskningsprosjektet.*

A/r/tografisk forskningsdesign er en praksisbasert og kunstbasert forskning. I form av kunst- og utdanningsmetodikk, bygger den på forskning gjennom kunst (Irwin et al., 2006, s. 70). Navnet a/r/tografi viser til kunstner (artist), forsker (research) og lærer (teacher) som likestilte identiteter. De opptrer samtidig som sammenhengende relasjoner i alle faser av forskningsarbeidet (Irwin et al., 2006, s. 70). Innen a/r/tografi blir kunstnerisk praksis sett på som grunnlag for forskning og økt forståelse for verden. Samtidig blir det pedagogiske, i undervisning og læring, anerkjent som forskningsmetode. Gjennom kunstnerisk og pedagogisk praksis skapes mening og

forståelse ved å stille nye spørsmål, i rhizomatiske relasjoner av levende undersøkelser (Irwin et al., 2006, s. 70). Rhizomatiske relasjoner spiller inn på hvordan vi oppfatter teori og praksis, produkt og prosess. Gjennom en aktiv holdning til å skape kunnskap, der undervisning, læring og forskning utfyller hverandre, blir teori til levende undersøkelser ved at vi stiller spørsmål istedenfor å konkludere. (Irwin et al., 2006, s. 71). A/r/tografi bygger på kunstnerisk aktivitet for å skape, tolke eller representere nye former for kunnskap (Given, 2008, s. 2). Det skriftlige arbeidet bygger på andres tidligere arbeid ved blant annet å henvise til andre kunstnere, forskere eller pedagoger (Given, 2008, s. 3). Levende undersøkelser forutsetter at forskeren tør å hengi seg kroppslig og mentalt til prosessen, gjennom egne følelser og personlige opplevelser. En a/r/tografisk forskning er uforutsigbar og ender som regel ikke opp med klare funn og konklusjoner. Istedenfor kan den åpne opp for nye spørsmål og nye dialoger på fagfeltet (Given, 2008, s. 5).



*Figur 11 Venn diagram som illustrerer hvordan mine tre identiteter er til stede samtidig i de ulike situasjonene.*

### 3.2 Fire delundersøkelser

Min undersøkelse består av fire delundersøkelser. Jeg starter med å bli kjent med performativ tegning som uttrykk og arbeidsmåte gjennom eget skapende arbeid. Jeg

gjennomfører så et undervisningsopplegg i skolen, der en delundersøkelse består av undervisning og observasjon, og en består av intervju av elevene. I siste delundersøkelse går jeg tilbake til eget skapende arbeid og gjør nye utprøvinger.

### **Første delundersøkelse: eget skapende arbeid**

Siden performativ tegning var nytt for meg, trengte jeg kunnskap og inspirasjon for å komme i gang med det skapende arbeidet. Jeg måtte lese og se på bilder og filmer av hvordan kunstnere har jobbet og uttrykt seg gjennom denne kunstformen. Etter inspirasjon fra kunstnerne Orrico, Hansen og Stokke, har jeg gjort utforskinger på store format med papiret liggende på gulvet og hengende på veggen. Jeg tegnet på papir i ulike størrelser og format og prøvde ut tegneredskaper som fargestifter, pastellkritt, kull og grafittstift. Jeg gjorde utforskinger i forkant av mitt didaktiske arbeid for å komme tettere på og forstå elevenes tegneprosesser. Jeg har i hovedsak jobbet med eget skapende arbeid alene, uten betraktere til stede. Et unntak er et undervisningsopplegg i utvidet tegning, som jeg deltok på sammen med bachelorstudenter i kunst og design - studieretning Visuell kunst. Undervisningen ble ledet av min veileder Lovise Søyland på USN Notodden. Her fikk jeg inspirasjon til tegneøvelser for eget skapende arbeid og inspirasjon til utvikling av eget undervisningsopplegg i skolen. Etter hver økt med utprøvinger fra hele denne perioden, skrev jeg ned refleksjoner rundt mine opplevelser i prosessen i en digital loggbok.

### **Andre delundersøkelse: undervisning og observasjon**

Jeg har gjennomført et undervisningsopplegg i kunst- og håndverksfaget med en elevgruppe som bestod av syv elever på 8. trinn. Jeg gjennomførte tre økter på 90 minutter pr. økt. I forkant av de praktiske øvelsene, gjennomførte jeg en forelesning for elevene om performativ tegning. Her brukte jeg de samme inspirasjonskildene som jeg hadde for egen skapende prosess, i tillegg til en video fra performativ tegning med Samira Jamouchi (2017) og hennes studenter. Jeg introduserte elevene for ulike performative tegneøvelser, og lot dem tegne i både grupper og individuelt. I de første øvelsene bad jeg elevene om å bruke hele kroppen når de tegnet, og konsentrere seg om bevegelsene og ikke avtrykket. Etter hvert bad jeg elevene kjenne etter følelsene sine når de tegnet. Jeg valgte å ikke vurdere denne oppgaven med karakter, siden dette

var en ukjent arbeidsform for elevene. Jeg var opptatt av at utøverne var trygge nok i situasjonen til å klare å utforske følelser slik det opplevdes riktig for dem, uten å bli begrenset av tanken på hva andre mente og tenkte. Jeg ønsket at elevene skulle erfare hvordan den skapende prosessen opplevdes for dem. Målet var at de skulle klare å oppnå en tilstedeværelse som gav grunnlag for å utforske følelser. De performative utøvelsene ble gjennomført uten betraktere til stede, men bare med medelevene, som selv var delaktige i egne tegneprosesser. Jeg var til stede som observerende lærer. Jeg prøvde å ikke legge for mange føringer for hvordan elevene skulle tegne eller bevege seg, men la dem få styre sine egne tegneprosesser uten å blande meg inn underveis i en prosess. I forhold til mine forventninger til elevenes prestasjon, tok jeg hensyn til at elevene hadde en annen arbeidssituasjon enn det jeg hadde da jeg arbeidet med mitt skapende arbeid. Jeg arbeidet alene, uten noen til stede. Elevene visste at de ble observert av meg som lærer, og de kunne ikke være sikre på at de ikke ble betraktet av medelever. Jeg var derfor varsom når det gjaldt å kommentere elevene sine prosesser, og viste forståelse om noen var litt reservert.

Jeg hentet kunnskap om observasjon gjennom Cato R. P. Bjørndal (2017). Jeg bestemte meg for å observere gjennom en åpen observasjon der elevene var informert, og der jeg selv hadde høy grad av deltakelse (Bjørndal, 2017, s. 47). Jeg dannet meg et overblikk over hvem elevene var. Alder, hvor mange, gruppestørrelser, elever med spesielle utfordringer, andre voksne som var med, eller mangel på dette. Jeg så på arbeidsrom, utstyr og materiale vi hadde tilgang til og tiden jeg hadde til rådighet. For å sikre meg et godt overblikk over det som skjedde i praksis, og at jeg skulle få tid til å se alle elevene individuelt og i samspill med andre, valgte jeg å ha en forholdsvis liten gruppe med elever. Dette var også grunnen til at jeg valgte å ikke delta selv i det skapende arbeidet. Før jeg begynte å observere, valgte jeg ut noe få kriterium for hva jeg ville konsentrere meg om: hvordan undervisningsrommet fungerte, hvor egnet tegneredskapene var og om elevene forstod oppgaven. Jeg ville også følge med på om det så ut som elevene trivdes, var konsentrert om oppgaven og opplevde tilstedeværelse i tegneprosessen. Det siste kriteriet handlet direkte om problemstillingen. For å skaffe meg god oversikt over informasjon jeg fikk fra

observasjonen, satte jeg inn tre punkt i et strukturert observasjonsskjema med lukkede kategorier (Bjørndal, 2017, s. 56):

Dato:		Aktivitet:	
Elev	Konsentrerer seg om eget arbeid /forstyrret av andre	Ser ut til å trives med aktiviteten	Følelser/Tilstedeværelse - er tilsynelatende konsentrert og lever seg inn i prosessen
1			
2			

Tabell 1 Observasjonsskjema (Bjørndal, 2017, s. 55).

I den første økten, med innføring i temaet og informasjon om forskningsprosjektet, var vi to kunst- og håndverklærere til stede i undervisningen. Vi hadde en samtale i etterkant av denne innføringen om hvordan vi opplevde elevenes respons og engasjement, og prosessen rundt inndeling av gruppene. I den praktiske delen av undervisningen fordelte vi oss på to grupper, så da var vi en voksen på hver gruppe. Jeg tok med meg den første gruppen til et stort åpent lokale, med god gulvplass. Elevene skulle her jobbe i grupper på tre og fire, og individuelt, med meg som observerende lærer. Elevene fikk tegne på store papirark, litt oppetter vegg og liggende på bord, men hovedsakelig på gulvet. I de individuelle øvelsene ble elevene bedt om å plassere seg i en stor sirkel med god avstand fra hverandre. De skulle ha ansiktet vendt mot vegg, eller bort fra hverandre. De skulle ikke forstyrre hverandre. Elevene fikk utdelt tegneredskap til å ha i begge hendene og ble bedt om å bruke hele formatet på papiret. Øvelsene varierte mellom tegning med fargestifter, grafittstifter og kull. Jeg oppmuntret elevene til å være bevisst på bevegelsene sine og kjenne etter følelser som oppstod. De skulle ikke være så opptatt av avtrykket. Elevene valgte selv om de ville ligge eller sitte når de tegnet på gulvet. Noen elever lå på magen, noen på ryggen, noen satt på rumpa eller på huk, mens noen bevegde seg i ring. Lyset ble dempet under tegneprosessene



slik at de skulle ha mindre fokus på hva de andre elevene gjorde, men heller konsentrere seg om opplevelsen av egen prosess. Under noen øvelser hørte de på ulike varianter av klassisk musikk. Noen øvelser var uten musikk.

I tillegg til observasjonsskjema som jeg fylte ut underveis i undervisningen, skrev jeg logg etter hver undervisningsøkt. Denne formen for dokumentasjon er rikere på detaljer og har fyldige beskrivelser (Bjørndal, 2017, s. 65), og ble derfor viktig som et tillegg til de stikkordene jeg hadde notert i observasjonsskjemaet. Under loggskrivningen, prøvde jeg å tenke kritisk rundt min egen praksis som lærer og forsker og på elevenes arbeidssituasjon. Jeg noterte meg det jeg opplevde fungerte bra, og det jeg tenkte kunne gjøres bedre. Jeg tok overveielser i forhold til det jeg hadde konstatert og vurderte hvorvidt jeg skulle opprettholde min måte å undervise på, eller om det ville være bedre å gjøre ting på en annen måte (Bjørndal, 2017, s.15).

### **Tredje delundersøkelse: intervju av elevene**

Uken etter at elevene var ferdig med undervisningen, gjennomførte jeg intervju av de syv elevene. Intervjuene ble gjort individuelt og anonymt. For å tilegne meg kunnskap om gjennomføring av intervju, brukte jeg også her teori fra Bjørndalen (2017). Jeg valgte et semistrukturert intervju. Et standardisert intervju med åpne spørsmål og svar, men med noen spørsmål i en fast rekkefølge (Bjørndal, 2017, s. 109). Slik hadde jeg mulighet til å være fleksibel og sikre at jeg forsto informanten riktig. Jeg ville også få oppklart eventuelle misforståelser underveis. Intervjuformen gav meg også muligheten til å være åpen for ulike typer informasjon, samtidig som den sikret at jeg fikk svar på de spørsmålene som var viktige for undersøkelsen (Bjørndal, 2017, s. 109). Ved å intervjuer elevene i etterkant av undervisningsperioden, gjorde det til at jeg kunne forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte, i forhold til bare ytre observasjon. Jeg kunne slik legge bedre merke til element som jeg ellers kunne ha oversett. (Bjørndal, 2017, s. 107). Jeg stilte elevene spørsmål ut ifra en intervjuguide som bygget videre på de tre punktene i observasjonsskjemaet. Jeg ønsket at elevene skulle tørre å svare ærlig, og at jeg minst mulig skulle påvirke svarene deres. Jeg valgte derfor å ikke ha noen form for lydopptak, bilder eller video under intervjuet (Bjørndal, 2017, s. 114). Jeg startet intervjuet med en påminning om hva forskningsprosjektet gikk ut på. Jeg informerte om

intervjuet, og at opplysninger som kom fram der ville bli holdt anonymt, og oppbevart etter gjeldende regelverk. Jeg informerte i forkant om at jeg ville notere ned det elevene sa, og spurte hver elev i starten av intervjuet om de syntes dette var greit. Alle elevene gav uttrykk for at dette var greit og at de ønsket å delta i intervjuet.

#### **Fjerde delundersøkelse: videre utforskning gjennom eget skapende arbeid**

I etterkant av det didaktiske arbeidet, jobbet jeg videre med egne skapende prosesser. Jeg ønsket å gå enda dypere inn i å undersøke egen tegneprosess, for å forstå fenomenene performativ tegning, tilstedeværelse og følelser. Jeg valgte å jobbe videre med kull og grafittstift som tegneredskap. Jeg tegnet på store papirformater der jeg kunne strekke armene i full lengde, strekke meg opp eller bøye meg ned. Noen øvelser gjennomførte jeg med musikk i bakgrunnen, på samme måte som med elevene. For å kunne dokumentere min utvikling i eget skapende arbeid i forbindelse med presentasjonen av avhandlingen, tok jeg bilder og filmet flere av de performative prosessene. Jeg tok også vare på avtrykkene som oppstod på papiret og noterte ned refleksjoner underveis.

### **3.3 Etikk**

I forhold til første og andre delundersøkelse, var det viktig at både elevene og foresatte var klar over at elevene deltok i et forskningsprosjekt, at de visste hva formålet med forskningen var og at elevene fikk velge selv om de ville delta eller ikke. Det var viktig at elevene og foresatte var klar over at jeg, i tillegg til lærer, i denne sammenhengen også var forsker, og skulle bruke mine innsamlinger av data fra undervisningen i en masteravhandling (Fangen, 2022). Jeg sendte derfor et informasjonsskriv til foresatte, i tillegg til at jeg informerte elevene i forkant av undervisningen. Siden jeg skulle observere og intervjuere elever i 8. klasse som kanskje ikke forstod helt hva forskningen gikk ut på, og hva en masteravhandling er, var det også viktig at foreldrene ble informert. Slik kunne de snakke med barna sine om dette hjemme.

Elevgruppen var i utgangspunktet 14 elever som skulle ha undervisning i performativ tegning. For at informantgruppen ikke skulle bli for stor og uoversiktlig, valgte jeg å dele

gruppen i to, der bare halvparten deltok i forskningsprosjektet. Elevene fikk være med å bestemme inndelingen av gruppene ut ifra om de ønsket å delta i forskningsprosjektet eller ikke. For å ta hensyn til elevenes frihet og medbestemmelse, lot jeg elevene som valgte å delta i forskningsprosjektet også få velge inndelingen i de mindre gruppene. Jeg var opptatt av at elevene skulle være trygge på dem de samarbeidet med. For å ta vare på integriteten til elevene, valgte jeg å holde elevene anonyme i den grad at jeg ikke oppgav elevenes navn. Jeg tok ikke bilder av elevenes ansikt, bare kroppen i tegneprosessen, og tegningene i etterkant av prosessen (Fangen, 2022). Elevene er vant til at jeg som lærer vurderer prestasjonen i arbeidet deres, og setter karakter. Siden denne arbeidsformen var ny for elevene, valgte jeg å ikke vurdere oppgaven med karakter. Dette formidlet jeg til elevene i forkant av undervisningen. Her hadde jeg også Madsen (2021) sine uttalelser med meg i tankene, om at arbeidet med å utforske følelser, ikke skulle oppleves som enda en arena der elevene skal prestere (Madsen, 2020, s. 123-125).

Observasjon kan by på etiske utfordringer dersom forskeren blir for involvert som deltaker. Forskingen og observasjonen kan komme for mye i bakgrunnen (Fangen, 2022). I forhold til tegneprosessen deltok jeg derfor ikke selv i tegneaktiviteten. Jeg deltok som veileder i forkant, igangsetter, styrte musikken og tok bilder. Ellers var jeg observatør og noterte i skjema. I forhold til intervjuene, ble det også informert i forkant om at det var en del av forskningsprosjektet. For å skape en trygg og naturlig atmosfære, la jeg til rette for at intervjusituasjonen skulle oppleves så lik som mulig en vanlig elevsamtale. Samtidig prøvde jeg å være tydelig på at dette var et intervju, og jeg forholdt meg til intervjuguiden. Målet var å ikke skape en for personlig samtale, slik at elevene skulle tørre å svare ærlig, og at jeg minst mulig skulle påvirke svarene deres.

### 3.4 Analysemetode

Amanda Coffey & Paul Atkinson (1996) skriver om hvordan *koding*, gjennom blant annet å markere nøkkelord og kodeord i ulike farger, kan brukes for å markere eller fremheve teksten (Coffey & Atkinson, 1996, s. 29). En slik koding kan være en god fremgangsmåte i en kvalitativ metode for å hente elementer fra tekstdata, som observasjonsnotater,

intervju og andre dokumenter (Coffey & Atkinson, 1996, s. 28). Gjennom en *kode- og henteprosedyre*, blir data med fellestrekk plassert under en felles kode, og markeres da med samme farge. Data under de ulike kodene blir videre sortert og *redusert* til noen færre, felles kategorier (Coffey & Atkinson, 1996, s. 28). Når koding brukes til å redusere og kategorisere data på denne måten, er det en strategi for å se på datamaterialet på nye og forskjellige måter (Coffey & Atkinson, 1996, s. 29).

Jeg har valgt å benytte meg av metoden som Coffey & Atkinson beskriver, og som Trine Anker (2022) refererer til. Anker kaller metoden *Koding nedenfra*, og hun beskriver metoden som en *empirisk og induktiv koding*, der man starter å *kode* det empiriske materialet nedenfra (Trine Anker, 2022, s. 77).

Anker (2022) beskriver denne kodingen i fire trinn:

1. Identifisere relevante begreper eller fenomener i materialet (koding).
2. Gå gjennom materialet og finne eksempler som passer under disse begrepene og fenomenene (ord, fraser, setninger eller avsnitt).
3. Samle kodene i noen overordnede kategorier (kategorisere).
4. Analysere disse fenomenene ved å se etter fellestrekk, ulikheter, sammenhenger, mønster og strukturer i datamaterialet.

(Anker, 2022, s. 77; Coffey & Atkinson, 1996, s. 29).

### Analyse av observasjonen

Etter gjennomføringen av undervisning i skolen, hadde jeg notater fra observasjonsskjema og logg. For å se sammenhenger, mønster, likheter og evt. brudd her, markerte jeg mine observasjoner og uttalelser fra elevene med fargekoder ut ifra de fire kategoriene jeg hadde valgt til kategorisering:

Trivsel Følelser Tilstedeværelse Fokus på bevegelse/musikk

Jeg satte så den markerte teksten fra observasjonen inn i en tabell. Samme type som svarene fra intervjuene.

## Analyse av elevintervju

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene av de syv elevene, tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden, problemstillingen og forskningsspørsmålene, og skrev ned åtte begreper og fenomener som jeg tenkte var relevante for koding. De ordene jeg kom frem til, markerte jeg med hver sin fargekode:

Trivsel Tilstedeværelse Følelser Konsentrasjon Forstyrrelse Bevegelsene Musikken  
Fokus på prosess/tegne

Videre så jeg på svarene fra intervjuene, og sorterte ord, fraser og setninger fra svarene, inn under de fargekodene der de passet inn. I kategoriseringen samlet jeg kodene i fire overordnede kategorier:

Trivsel Følelser Tilstedeværelse Fokus på bevegelse/musikk

For å se sammenhenger, mønster, likheter og evt. brudd i elevenes svar, plasserte jeg svarene inn i en tabell. Hver kategori ble plassert inn på hver sin rad, og svarene ble fordelt inn i to kolonner ut ifra om elevene svarte ja, var enige eller positive, eller om de svarte nei, var uenige eller negative:

Ja/positivt	Nei/negativt
Trivsel	
Tilstedeværelse	
Følelser	
Fokus på bevegelse/musikk	

Tabell 2 Sammenheng og mønster i analyse. (Bjørndal, 2017, s. 69).

### **Analyse av eget skapende arbeid**

I analysen av mitt eget skapende arbeid har jeg brukt samme fremgangsmåte og samme kategorier som ved analysene over didaktisk arbeid. I tillegg har jeg min egen loggføring, og mine egne refleksjoner etter egen skapende prosess som datagrunnlag.

## 4 Presentasjon av funn

I mitt utvalg av funn, trekker jeg frem fire hovedfunn som jeg opplever som mest interessante i forhold til problemstillingen: Hvordan kan performativ tegning skape en inngang til å oppnå tilstedeværelse, og fremme kontakt med egne følelser? Det var vanskelig for meg å undersøke hvordan elevene utforsket følelser, og hvilke følelser som kom til uttrykk. Jeg kunne ikke vite eksakt hvordan elevene opplevde tegneprosessene. Det kunne til en viss grad være vanskelig i mine egne skapende prosesser også, å sette ord på følelsene jeg opplevde. Jeg har erfart at tilstedeværelse er et fenomen som er lettere å undersøke. Tilstedeværelse gjennom konsentrasjon, innlevelse, og nærhet til egne sanser, bevegelser og aktiviteter. Tilstedeværelse gjennom hvordan jeg opplever innlevelse i egne prosesser, og hvordan elevene synelatende lever seg inn i sine prosesser. I arbeidet med å gå i dybden på mine funn, har jeg latt meg inspirere av hvordan Knut Egil Bekkevold (2008) beskriver blant annet fenomenene estetisk erfaring og tilstedeværelse.

### 4.1 Funn fra elevenes tegneprosesser

Funn fra elevenes tegneprosesser er fremstilt samlet ut ifra mine to delundersøkelser med undervisning og observasjon, og intervju av elever. Jeg har valgt ut tre funn som jeg oppfattet utmerket seg, ut ifra det elevene tilsynelatende opplevde i undervisningen, og de uttalelsene fra intervjuene som flest elever hadde svart noenlunde likt. Disse funnene tar for seg fenomen som jeg oppfattet gav elevene en tilstedeværelse, og som fremmet kontakt med egne følelser.

#### 4.1.1 Det individuelle i det kollektive – å ta del i en felles tegneopplevelse

Jeg har forstått det slik at elevene oppnådde best ro og tilstedeværelse i individuelle øvelser der de opplevde å ha sitt individuelle rom i tegneprosessen, selv om det var lærer og andre elever til stede i lokalet. I gruppeøvelser gav elevene uttrykk for å være mer opptatt av å prate og se på det medelevene gjorde, enn av sin egen tegneprosess. Det så ut som at elevene klarte å få større grad av nærhet til egen prosess og egne

sanser i de individuelle tegneprosessene. Det så ut som om de klarte å legge bort usikkerhet og prestasjonspress, blant annet frykt for å bli observert av medelever og lærer. At lyset var dempet, gjorde til at det ikke var så lett å se sidemannen sitt arbeid. Det ble også vanskeligere for elevene å følge med på de andre, da de var plassert med god avstand fra hverandre, og med ansiktet vendt bort fra hverandre. Alle elevene uttalte i intervjuet at det var greit å tegne sammen med de andre elevene. En elev sa at det var fint med andre elever, bare de ikke var vendt mot hverandre. En elev sa han klarte å konsentrere seg når alle var stille, og når de ikke var vendt mot hverandre, men vendt mot veggen når de tegnet.

Selv om elevene jobbet individuelt og var opptatt av egen prosess, ble de påvirket av å se og høre at medelevene var opptatt av, og levde seg inn i sine egne prosesser. De elevene som var konsentrert og engasjert i prosessen opplevdes ikke som forstyrrende. De var heller motiverende for andre elever som slet litt med å holde konsentrasjonen. Å se medelevene leve seg inn i sine prosesser kan gjøre aktiviteten mer meningsfull og gi trygghet i egen prosess (Bekkevold, 2008, s. 97). Ved å ikke stille for mange føringer og krav til aktiviteten, men å la elevene utfolde seg og uttrykke seg fritt innenfor sitt individuelle rom, kan elevene få oppleve en større frihet i egen prosess (Bekkevold, 2008, s. 96).



*Figur12-13 Elevene er plassert med ansiktet vendt bort fra hverandre. Tegning med grafittstift. Foto: eget foto.*





*Figur 14-15 Elevene er plassert med god avstand fra hverandre. Tegning med grafittstift. Foto: eget foto.*

#### 4.1.2 Trygghet og tilstedeværelse

Jeg oppdaget at tilstedeværelsen ikke kom av seg selv med en gang, eller i de første øvelsene. Elevene måtte trene seg, og få trygghet i å være til stede i egen prosess gjennom å være våken og konsentrert om egne tanker og sanser i øyeblikket (Bekkevold (2008, s. 89). Jeg observerte at elevene klarte å komme inn i en prosess der de viste en større tilstedeværelse etter hvert som de ble mer kjent med arbeidsformen, og fikk mer trening i å konsentrere seg, og leve seg inn i prosessen. Elevene var noe forsiktig i starten, og litt opptatt av hva medelevene gjorde. De gav uttrykk for å være usikre i forhold til den nye måten å tilnærme seg tegning på. Det var uvant for dem at det var de kroppslige bevegelsene, og ikke avtrykket som var i fokus.

Et par elever stoppet noen ganger å tegne før øvelsen var ferdig, og prøvde noen ganger å prate med sidemannen. Det så ut til at de som var utrygge ble mer trygge i situasjonen når de erfarte at de fleste medelevene var opptatt av sin egen prosess, istedenfor å observere andre. Da torde de å hengi seg til sin egen prosess også, uten å følge særlig mer med på de andre. Det å gjøre seg erfaringer fra egen prosess, men også å oppleve at andre går inn for å skaffe seg erfaringer på samme måte som deg, kan gjøre aktiviteten mer meningsfull (Bekkevold, 2008, s. 97). Det kan gjøre at elevene aksepterer aktiviteten bedre, klarer å fokusere bedre, finner en indre ro, og klarer å hengi seg til prosessen. Etter hvert som elevene ble trygge i den performative prosessen, så det ut som at engasjementet og konsentrasjonen økte, og at elevene

hadde en god tilstedeværelse i sin egen tegneprosess. Det så ut som at de klarte å være til stede i øyeblikket, klarte å være frie, spontane, og hengi seg til tegneprosessen (Bekkevold, 2008, s. 98).



*Figur 16-17 Elevene fant ro og levde seg inn i tegneprosessen. Foto: eget foto.*

#### 4.1.3 Kroppen forholder seg til rommet

Gjennom mine observasjoner og intervju, fikk jeg forståelsen av at elevenes tegneprosess ble påvirket av rommet. Tilgang på romslig plass gav muligheten for å ha avstand og kunne vende seg bort fra medelevene. Dempet belysning gav elevene ro til å konsentrere seg om egen prosess. Lyden og synet av medelever som arbeidet kunne for noen være forstyrrende. Men det så ut som det, for de fleste elevene, i hovedsak inspirerte til egen utholdenhet i prosessen. Jeg observerte at underlaget for papiret, om de tegnet på bord, vegg eller gulv, påvirket utfoldelsen og bevegelsene elevene gjorde. Jeg observerte også at en god og avslappet arbeidsstilling gjorde at elevene tilsynelatende oppnådde en bedre tilstedeværelse. De ble ikke så fort slitne eller lei. At elevene fikk gjøre seg kjent med tegneredskapen, så også ut til å være avgjørende for å holde konsentrasjonen om bevegelsene og innlevelsen.



*Figur 18 Gruppearbeid. Øvelse i å bli kjent med kull som tegneredskap. Foto: eget*

#### **4.1.4 La kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene**

Da elevene hadde fått trening gjennom flere individuelle øvelser til musikk, så de ut som at de fleste elevene fant en fin ro, og de torde å leve seg inn i prosessen. Elevene var utholdende og utførte gjentakende og rytmiske bevegelser. Det kan virke som de beveget seg intuitivt uten noen bestemt plan, men fulgte rytmen i musikken og følelsene som oppstod underveis.

Jeg spurte elevene om det var noen følelser som styrte bevegelsene og tegningen. Den første eleven som svarte sa at «det bare var noe som kom». De andre svarte det samme, «det bare kom». Utenom en elev som svarte «Eg tenkte på fjell». Alle elevene, unntatt en, uttalte at de klarte å ha en god tilstedeværelse i tegneprosessen. En elev sa: «du levde deg liksom inn i det. At når du først var i gang så kunne du bygge det du ville, bare at du ikkje såg det». En sa han hadde følelser som styrte bevegelsene, uten at han utdypet følelsene mer konkret. De fleste elevene sa at tilstedeværelsen og følelsene ble sterkere underveis i tegneprosessen. En sa at han kom mer og mer inn i det. En sa det ble sterkere fra starten til midten, da dabbet det av fordi han var kommet så langt inn i tegningen at han følte seg ferdig, og at det ikke var mer å gjøre. To sa at tilstedeværelsen ble svakere, at det ble nok etter hvert. Alle utenom en, sa at følelsen

dukket opp underveis imens de tegnet. Flere elever sa at det var lettere å tegne når det var musikk enn når det var stille, og at musikken styrte bevegelsene. De sa at de levde seg inn i musikken, at følelsene og tilstedeværelsen ble sterkere med musikken, og at følelsen kom da musikken ble skrudd på. Jeg observerte at elevene beveget seg i rolige lange bevegelser da det ble spilt rolig musikk, som *Variation* av Vivaldi, og i raske og mer korte bevegelser da det ble spilt raskere og mer hissig musikk, som *I Dovregubbens Hall* av Grieg. En elev sa til meg at jeg ikke trengte å gjøre noe annerledes i undervisningen, så lenge det var stille helt til musikken var av. Alle utenom to svarte nei på om de trodde tilstedeværelsen og følelsen under prosessen ble påvirket av bevegelsene de gjorde. En sa ja, og en sa litt kanskje. Etter en tegneøvelse med litt dramatisk klassisk musikk, begynner noen elever uoppfordret å snakke om tegneøvelsen de nettopp hadde gjennomført. En elev sa først «eg hadde flyten, følte eg var meir i det, var orkesterlederen». En annen elev sier «vi gutane er med i rytmen». En jente svarer «vi føler det inni oss, dere bare gjør ting».

Stemningen i musikken så ut til å motivere elevenes bevegelser. De uttrykte at de kjente på egne følelser i prosessen, uten at de sa hvilke følelser. Det så ut som om stemningen og rytmen hjalp dem til å oppnå utholdenhet og innlevelse i prosessen (Bekkevold, 2008, s. 92). Den performative uttrykksformens åpne og frie føringer gav elevene mulighet til å utfolde seg fritt, og bevege seg intuitivt etter følelsene (Bekkevold, 2008, s. 96).



*Figur 19-21 Individuell øvelse med kull. Elevene gjør rytmiske bevegelser, og har tilsynelatende god tilstedeværelse i egen tegneprosess. Foto: eget foto.*

## 4.2 Oppsummering av funn fra elevenes tegneprosesser

Slik jeg ser disse funnene, opplever jeg at performativ tegning er en aktivitet der de fleste elever kan oppleve å få nærhet til egne sanser, oppnå en tilstedeværelse som fremmer kontakt med egne følelser, og utforske følelser. Gjennom et a/r/tografisk perspektiv, ser jeg at det krever bevisst tilrettelegging og veiledning av elevene, slik at en klarer å skape trygge rammer, men uten for mange faste føringer. At elevene får trygghet og ro til å skape sine individuelle rom, der elevene ikke forstyrrer hverandre, men heller motiverer hverandre. Elevene klarte å komme inn i en prosess der de viste en større tilstedeværelse, etter hvert som de fikk mer trening og trygghet i å være tilstede i egen prosess. Elevene gav uttrykk for at bevegelsene og tegningen var noe som «bare kom» underveis i tegneprosessene. De beveget seg intuitivt etter bevegelsene, uten noen tenkt plan, men gav også uttrykk for at det var lettere å bevege seg etter musikk.

## 4.3 Funn fra eget skapende arbeid

Mine funn fra eget skapende arbeid er fremstilt samlet ut ifra mine to delundersøkelser med eget skapende arbeid. Funnene er de samme som jeg har valgt ut ifra elevenes tegneprosesser. Men de tar for seg fenomen som jeg, gjennom egne undersøkelser av performativ tegning, selv har erfart skapte en inngang til å oppnå tilstedeværelse og fremmet kontakten med mine egne følelser.

### 4.3.1 Det individuelle i det kollektive – å ta del i en felles tegneopplevelse

Jeg opplevde best tilstedeværelse i de prosessene jeg var fysisk alene i rommet eller når jeg i sammen med andre. Da klarte jeg å stenge ute forstyrrelser, og heller konsentrere meg om det som motiverte meg i omgivelsene. Jeg klarte å fri meg fra tanker om at noen fulgte med på meg, eller vurderte meg i forhold til at det jeg gjorde ikke var bra nok, og klarte å samle meg om egne sanser og følelser. Jeg klarte å konsentrere meg om bevegelsene, og leve meg inn i prosessen. I tegneprosessen der jeg klarte å stenge ute forstyrrende tanker om hva som er mest riktig, eller hvordan andre gjør det bedre enn meg, følte jeg en større frihet til å bevege meg og uttrykke meg. Jeg følte en frihet til å



uttrykke meg slik jeg selv ønsket, og holde på så lenge som jeg selv ønsket. Ved å gå inn i mitt individuelle rom fant jeg trygghet og frihet til å kjenne etter mine egne sanseinntrykk, og uttrykke meg slik jeg opplevde det givende og naturlig (Bekkevold, 2008, s.95-96). Jeg klarte å konsentrere meg om bevegelsene i møtet med redskapen, papiret, underlaget og følelsene som oppstod. Slik klarte jeg å oppnå tegneprosesser med en tilstedeværelse som opplevdes meningsfull og følelsesladet.



*Figur 22 -23 Tegneprosess i individuelt rom. Konsentrasjon om bevegelse og rytme. Trygghet og innlevelse i prosessen. Foto: eget foto.*

#### 4.3.2 Trygghet og tilstedeværelse

I likhet med elevene trengte jeg også å trene meg på å bli trygg og oppnå tilstedeværelse. Jeg måtte bli trygg nok i å samle meg om sansene som oppstod i prosessen, og elementer som motiverte meg til å holde prosessen i gang. Jeg måtte trene meg på å være til stede i øyeblikket, uten å la meg distrahere av hverdagslige tanker (Bekkevold, 2008, s. 90). Jeg måtte trene meg på å bli bevisst på mine erfaringer gjennom egne kroppslige bevegelser, sanser og følelser, og bli bevisst på mine evner til å oppnå tilstedeværelse gjennom performative prosesser (Bekkevold, 2008, s. 91).

I løpet av mitt arbeid med performativ tegning, stilte jeg stadig høyere krav til meg selv, når det gjaldt å oppnå en tilstedeværelse som gjorde at jeg klarte å bli mer lyttende til egne sanser og følelser. For at jeg skulle klare å hengi meg til tegneprosessen, og oppnå den tilstedeværelsen jeg ønsket, måtte jeg prøve å komme inn i en opplevelse av flow.

En opplevelse av å ha full konsentrasjon om handlingen, og klare å være fullt til stede i prosessen (Csikszentmihalyi, 2009, s. 9). Gjennom trening fant jeg trygghet og strategier for å komme inn i en slik prosess. Jeg opplevde best tilstedeværelse der jeg klarte å samle meg om prosessen, og holde konsentrasjonen over lengre tid. Dette klarte jeg best ved å bevege kroppen vilkårlig, finne en god rytme, lukke øynene, vende tankene innover og kjenne etter følelsene i kroppen. Rytmen hjalp meg til å leve meg inn i prosessen her og nå, til å kople ut hverdagslige tanker, og heller kjenne etter følelsene som oppstod i prosessen. Tilstedeværelsen og følelsene opplevdes sterkere etter hvert som jeg klarte å komme dypere inn i tegneprosessen. Jeg opplevde en mental tilfredshet over å klare å hengi meg til følelsene, og en fysisk tilfredshet gjennom å bruke kroppen på en fysisk og meningsfull måte (Bekkevold, 2008, s. 89).

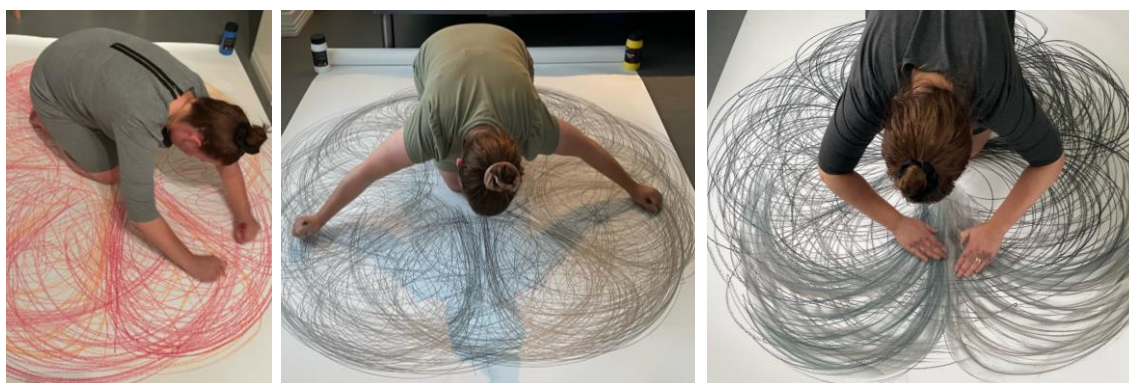


*Figur 24-25 Tegneprosess og avtrykk fra tegning på gulv, tegnet med en hånd. Utprøving med grafittstift. Store og jevne rytmiske bevegelser der armene strekker seg så langt de rekker, lukkede øyner og tankene vendt innover. Foto: eget foto.*

### 4.3.3 Kroppen forholder seg til rommet

Jeg erfarte at opplevelsen av tegneprosessen ble påvirket av rommet. Rommets muligheter og begrensninger for ro, konsentrasjon og utfoldelse gjennom det fysiske rommet, men også blant annet gjennom lys, lyder, stemning og arbeidsforhold påvirket prosessen. Et rolig og uforstyrret sted å arbeide med gode materialer og

tegneredskaper, gjorde at jeg klarte å holde meg konsentrert over tid. Jeg erfarte at en trygg atmosfære, en god arbeidsstilling og riktig tegneverktøy var avgjørende. For meg opplevdes det mest komfortabelt å stå og tegne oppetter veggen. I forhold til tegneredskaper erfarte jeg at kullstifter og kritt knakk lett, og de ble gjerne oppbrukt før jeg var ferdig, noe som kunne forstyrre en ellers god tilstedeværelse. Grafittstift derimot er et redskap som ikke knekker så lett og varer lenge, noe som gav meg kontinuitet og dermed også ro og konsentrasjon i prosessen.



*Figur 26-27 Utprøvinger med ulike tegneredskaper. Fargestifter, grafittstifter og pastellkritt. Tegnet med begge hender samtidig. Foto: eget foto.*



*Figur 28-29 Avtrykk fra utprøving med kull, tegnet på gulvet. Store bevegelser i gjentakende rytme over tid. Foto: eget foto.*



#### 4.3.4 La kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene

Ved å bevege meg vilkårlig samtidig som jeg kjente godt etter hvilke følelser jeg hadde i meg fra før, eller som oppstod etter hvert, opplevde jeg at følelsene tredde sterkere frem. Jeg begynte å bevege meg intuitivt i en rytme. En rytme som jeg knyttet kjennskap til i forhold til tidligere erfaringer med samme følelser. Ved å finne rytme i bevegelser som virket kjent og naturlig ut ifra følelsene jeg opplevde der og da, gav bevegelsene meg en forankring til noe mer håndfast og trygt som jeg kunne lene meg på i tegneprosessen (Bekkevold, 2008, s. 84-85). Det hjalp meg i å stå trygt i prosessen, og oppnå en god tilstedeværelse. I tegneprosesser der jeg ikke klart å holde fokus på sansene, og samle meg om en følelse, men ble distraheret av andre tanker, klarte jeg heller ikke å finne en god rytme i bevegelsene. Da ble det krevende, og det opplevdes som meningsløst å fortsette tegneprosessen over lengre tid.

Jeg erfarte at musikk var en god hjelp for meg i starten, når performativ tegning var forholdsvis nytt for meg, og jeg var usikker på hvordan jeg skulle starte en tegneprosess. Ved å bevege meg etter stemningen og følelsene i musikken, ble musikken en hjelp til komme i gang. Musikken gav meg impulser som satte i gang følelser, rytmer og bevegelser som jeg kunne lene meg på (Bekkevold. 2008, s. 84- 85). Den gav meg fokus, energi og motivasjon til å holde ut tegneprosessen lengre. Men tegneprosessen ble da i stor grad styrt av musikken. Jeg opplevde at stemningen i musikken kunne forsterke en følelse jeg hadde, men også bringe frem en følelser i meg som jeg i utgangspunktet ikke var preget av. Etter en stund ønsket jeg ikke lenger at musikken skulle være med å påvirke mine følelser eller bevegelser. Jeg ønsket ro til å oppnå kontakt med mine egne følelser. Følelser som stakk dypere i meg, enten det var gode eller kjente følelser, eller følelser som var tyngre og vanskeligere å kjenne på. Det gav meg en mestringsfølelse og tilfredshet i å erfare at jeg, gjennom tilstedeværelse og kroppslige bevegelser, kunne påvirke og forsterke egne sanser og følelser gjennom en performativ prosess (Bekkevold. 2008, s. 91).



*Figur 30 Tegneprosess med rytmiske bevegelser intuitivt etter følelsene. Tegning uten musikk. Klarte å finne en jevn rytme med bevegelser med begge hend. Foto: eget foto.*



*Figur 31 Tegneprosess med rytmiske bevegelser intuitivt etter følelsene. Tegning uten musikk. Klarte å finne en jevn rytme med bevegelse med en hånd. Foto: eget foto.*



*Figur 32-33 Kropp i rom og bevegelse. Myke lange bevegelser, tegnet etter rolig musikk, og harde korte bevegelser tegnet etter mer amper musikk. Foto: eget foto.*

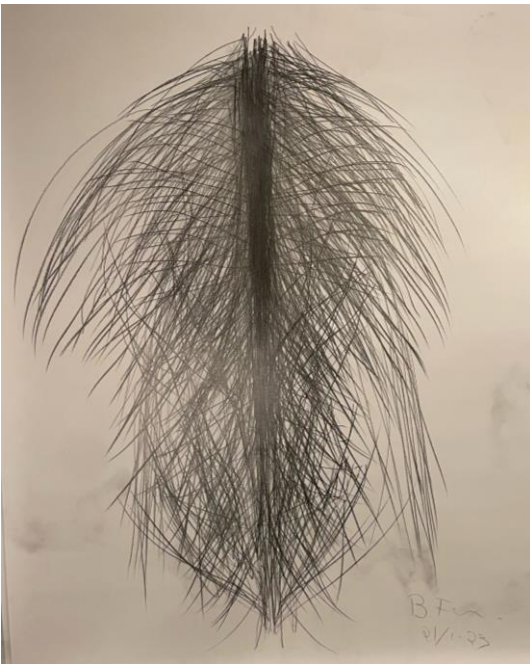


*Figur 34-35 Kropp i rom og bevegelse. Rytmiske bevegelser. Armer i full utstrekning. Tegning uten musikk. Foto: eget foto.*

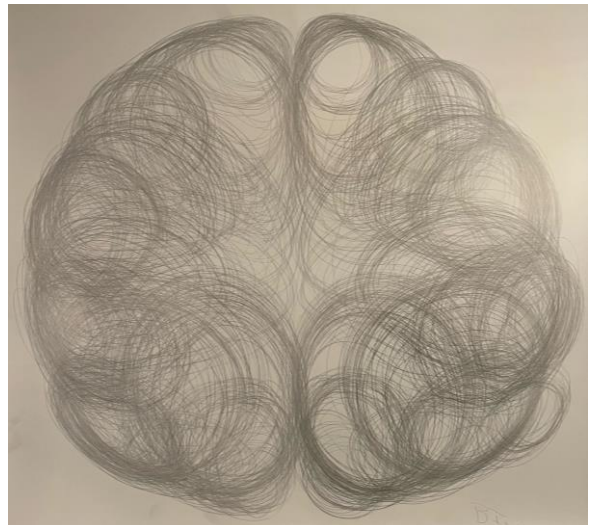
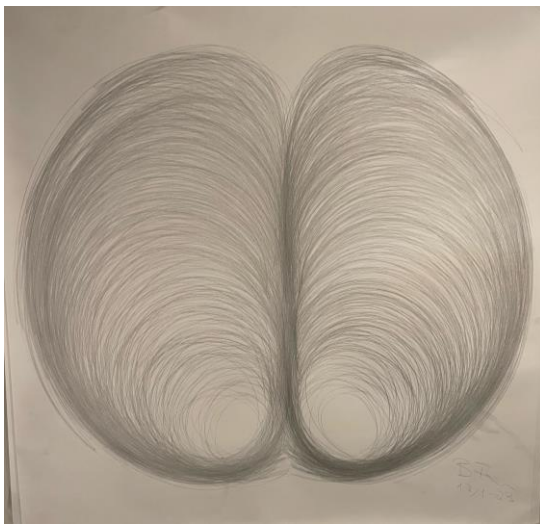
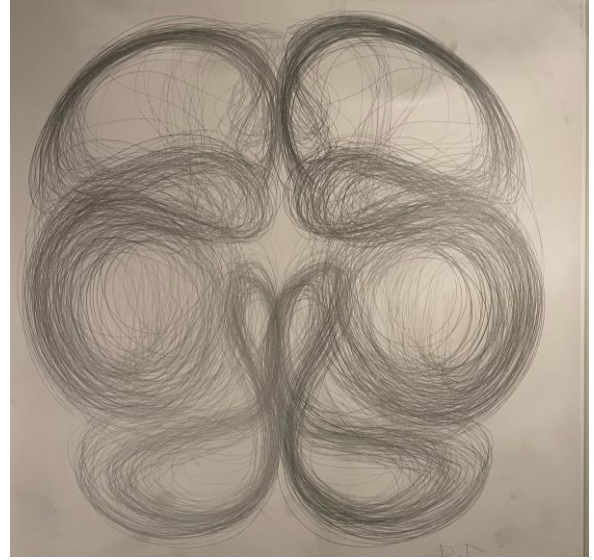
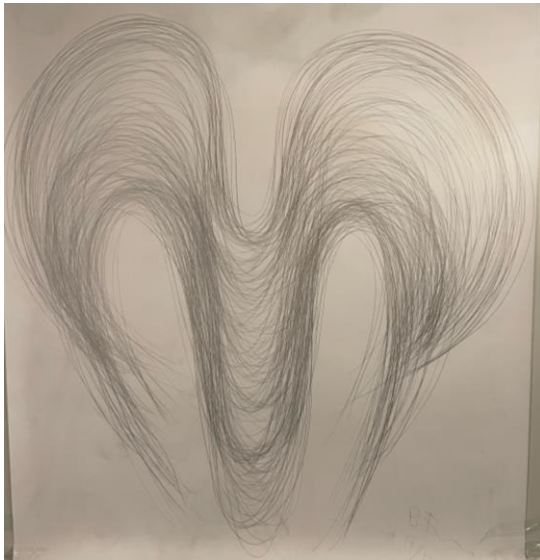




*Figur 36-37 Tegneprosess med harde og raske bevegelser. En følelse av å være amper. Utprøving oppetter vegg med grafittstift. Foto: eget foto.*

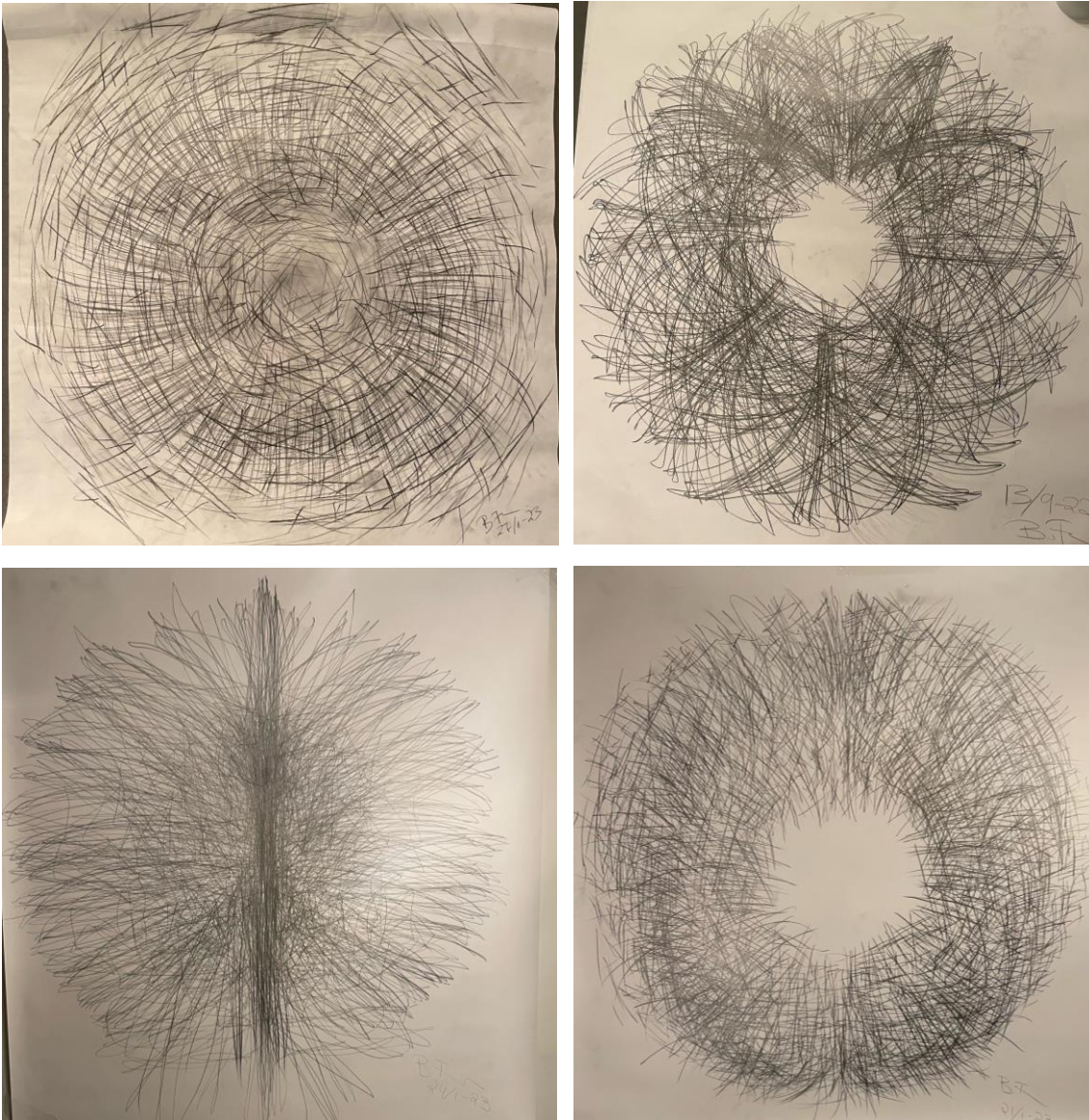


*Figur 38-39 Avtrykk fra tegneprosess, kropp i rom. Tegnet oppetter vegg med harde og raske bevegelser. En følelse av å være amper. Utprøving med grafittstift. Foto: eget foto.*



*Figur 40-43 Avtrykk fra tegneprosesser, kropp i rom. Rytmiske bevegelser Tegnet med grafittstift. Avtrykk etter store, harmoniske og myke bevegelser. En følelse av ro. Foto: eget foto.*





*Figur 44-47 Avtrykk fra tegneprosesser, kropp i rom. Tegnet med grafittstift. Avtrykk etter rytmiske, kortere, urolige og mer ampre bevegelser. En følelse av uro. Foto: eget foto.*

#### 4.4 Oppsummering av funn fra eget skapende arbeid

I et a/r/tografisk perspektiv har jeg sett på mine funn fra egne erfaringer med skapende arbeid, og refleksjoner rundt mine opplevelser, samtidig som jeg trekker paralleller til mine erfaringer fra undervisningen i skolen. Jeg opplever det slik at performativ tegning kan skape en inngang til å oppnå tilstedeværelse og fremme kontakt med egne følelser. For å klare å oppnå en slik tilstedeværelse krever det at jeg klarer å finne konsentrasjon

og trygghet innenfor mitt individuelle rom. Jeg måtte trene meg i å oppnå tilstedeværelse gjennom å bli trygg på egne prosesser. Trene på å samle meg om sansene som oppstod i prosessen, og på elementer som motiverte meg til å holde prosessen i gang. Jeg måtte trene meg på å være til stede i øyeblikket uten å la meg distrahere av hverdagslige tanker, og finne frem til arbeidsforhold som oppleves riktig for meg. Gjennom å bevege meg intuitivt etter følelsene kunne jeg finne bevegelser som følte naturlige og meningsfulle for meg. Ved å bevege meg i en rytme som jeg knyttet kjennskap til i forhold til tidligere erfaringer med samme følelser, gav bevegelsene meg en forankring som jeg kunne lene meg på i tegneprosessen.

## 5 Drøfting av funn

I mitt arbeid med masteravhandlingen, har jeg undersøkt følgende problemstilling: Hvordan kan performativ tegning skape en inngang til å oppnå tilstedeværelse og fremme kontakten med egne følelser?

I forhold til undervisning i skolen har jeg forsket på hvordan en performativ tegneprosess kan skape inngang til å oppnå en tilstedeværelse, og slik kan være verktøy for elevene til å utforske følelser. Gjennom eget skapende arbeid har jeg forsket på hvordan jeg kan oppnå en tilstedeværelse, og fremme kontakten med mine egne følelser. Ut ifra mine erfaringer fra a/r/tografisk perspektiv har jeg prøvd å komme frem til funn som kan svare på problemstillingen, og som kan åpne opp for nye spørsmål og nye dialoger innenfor dette feltet. Mine funn er drøftet samlet ut ifra elevenes tegneprosesser og mitt eget skapende arbeid.

### 5.1 Det individuelle i det kollektive – å ta del i en felles tegneopplevelse

Tegning er en handling ved bruk av kroppen sammen med tegneredskapen, en ide og rommet. Den må oppleves gjennom sitt nærvær, bevegelser formet etter innlevelse, formet etter innlevelse fra en sårbar aktør (Foá et al., 2020, s. xi). En performativ prosess kan oppleves som svært personlig, utleverende og sårbar. Siden jeg var opptatt av at den performative prosessen skulle være en inngang til å oppnå tilstedeværelse som fremmet kontakten med egne følelser, måtte jeg ta hensyn til elevenes sårbarhet og frihet i prosessen. Elevene skulle tørre å bruke hele kroppen, og leve seg inn i prosessen. Uten at det ble stilt for mange føringer og krav til aktiviteten (Bekkevold, 2008, s. 96). Ved å la elevene utfolde seg og uttrykke seg fritt innenfor sitt individuelle rom, kunne de få oppleve en større frihet i egen prosess uten å bekymre seg for om det er bra nok.

I forhold til estetisk erfaring og møte med kunsten, løfter Skregelid frem behovet for åpenhet, «der de planlagte utfallene nedtones og det uforutsette og usikre hilses



velkommen» (Skregelid, 2019, s. 25). En performativ prosess i fellesskap med andre, har jeg blant annet gjennom Jamouchi (2017) sett kan være en sosial og fin måte å oppleve erfaringer og tilstedeværelse i samhandling med andre. Elevene tegner også i min undervisning, i et kollektivt fellesskap. En performativ prosess, i fellesskap med andre elever, gjennom felles aktivitet gir felles opplevelser. Jeg opplevde at elevene gjorde hverandre tryggere i aktiviteten og gav hverandre erkjennelse på at det var en aktivitet og opplevelse som var meningsfull (Bekkevold, 2008, s. 97). Til tross for denne følelsen av fellesskap, erfarte jeg at elevene oppnådde best ro og tilstedeværelse ved å være i samme lokale, men å arbeide individuelt med øvelsene. Da elevene arbeidet sammen i gruppeøvelser, var elevene mer opptatt av å prate og se på det medelevene gjorde, enn av sin egen tegneprosess. Ved å få sitt individuelle rom i tegneprosessen, så det ut som om elevene klarte å få større grad av nærhet til egen prosess og egne sanser i de individuelle tegneprosessene. Ut ifra denne observasjonen tenker jeg det kunne vært spennende å gi elevene en hjemmeoppgave, der de fikk muligheten til å gjennomføre en tegneprosess helt alene, uten medelever eller lærer til stede. Kan hende elevene hadde turt å slippe seg mer løs, og kanskje de hadde oppnådd en sterkere tilstedeværelse eller kjent på andre følelser i en slik situasjon? På den annen side kan det hende elevene hadde savnet fellesskapet med de andre elevene. Kanskje ville de savnet tryggheten og motivasjonen de fikk ved å gjøre den performative handlingen i fellesskap med andre. Det er nok veldig individuelt hvordan elevene opplever en performativ tegneprosess, og hvordan de ville oppleve å gjennomføre en slik hjemmeoppgave.

Merleau-Ponty hevdet at kroppen er et mystisk sted der man trekker seg bort fra verden. Ved å trekke seg bort fra verden, kan vi også åpne oss opp mot verden, og inkludere oss i den (Shusterman, 2012, s. 48 - 49). Ved å trekke seg bort fra verden, og stenge ute forstyrrende omgivelser under tegneprosessene, var målet at en annen verden skulle åpne seg, både for elevene, og for meg selv. En annen verden i den forstand at vi skulle klare å leve oss inn i prosessen, og opplevde en større nærhet til egne sanser, og bli mer bevisst på egne følelser. Merleau-Ponty ser på *egenkroppen* som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen som gir oss erfaringer og evnen til å kommunisere og delta i en kulturell verden (Merleau-Ponty,

Østerberg, 2012, s. XIII). Dewey sier at deltakelse og kommunikasjon skapes i kraften av samhandling mellom livet og omgivelsene (Bale, 2009, s. 18). Selv om elevene jobbet individuelt og var opptatt av egen prosess, var de bevisst på de andre elevene. De kunne se og høre at medelevene var opptatt av, og levde seg inn i, sine egne prosesser. Det kunne se ut som at de elevene som var litt ukonsentrert, hentet seg inn igjen da de så medelevene jobbe konsentrerte og engasjerte rundt dem i rommet. Da opplevdes ikke medelevene som forstyrrende. Istedenfor ble medelevenes aktivitet motiverende for elever som selv slet litt med å holde konsentrasjonen. Det kunne se ut som at de korrigerende hverandre ubevisst, gjennom å se medelevene leve seg inn i sine prosesser. Det gav en trygghet og innstilling til at aktiviteten var meningsfull og verdt å konsentrere seg om (Bekkevold, 2008, s. 97).

Elevene uttalte i intervjuet at de det var greit å tegne sammen med de andre elevene når alle var stille, og når de ikke var vendt mot hverandre, men vendt mot veggen når de tegnet. Ved å plassere elevene slik i rommet, og dempe belysning, var målet at elevene skulle slippe tanken om at andre fulgte med på dem, og at de ikke forstyrret hverandre. Slik håpet jeg at elevene skulle klare å ha en bedre tilstedeværelse i sin egen tegneprosess. På den annen side, vil det som regel alltid være noen elever som ikke klarer å konsentrere seg like mye, som er litt usikre, som stopper opp og snur seg for å se hva de andre gjør. Det var det også i denne gruppen. Imidlertid kan det med god informasjon og avtale med elevene på forhånd, være lettere å korrigere elevene til å gi hverandre individuelt rom. Ved å informere om at alle skal konsentrere seg om sitt, og at læreren skal følge godt med. Klarer læreren å holde ro og konsentrasjon i gruppen innenfor avtalte regler, kan det være med på å gjøre undervisningssituasjonen tryggere for elevene.

I mine egne tegneprosesser kunne jeg kjenne meg igjen i det jeg observerte i undervisningen, som også elevene gav uttrykk for, i forhold til behovet for et individuelt rom rundt meg i tegneprosessen. Elevene uttrykte det klart, og jeg så også selv dette som et stort behov ut ifra mine egne opplevelser med performative tegneprosesser. Jeg opplevde best tilstedeværelse i de prosessene når jeg var alene i rommet, klarte å stenge ute forstyrrelser, og konsentrere meg om det som motiverte meg i omgivelsene.

Det å fri meg fra tanker om at noen fulgte med på meg, eller vurderte meg, gjorde at jeg klarte bedre å samle meg om egne sanser og følelser. Jeg følte en større frihet til å bevege meg og uttrykke meg, og å komme inn i en rytme. Jeg opplevde et nærere møte med bevegelsene, redskapen, papiret, underlaget og følelsene som oppstod. Ved å gå inn i mitt individuelle rom, fant jeg trygghet og frihet til å kjenne etter mine egne sanseinntrykk, og uttrykke meg slik jeg opplevde det givende og naturlig for meg. Slik klarte jeg å oppnå tegneprosesser med en tilstedeværelse som opplevdes meningsfull og følelsesladet (Bekkevold, 2008, s. 90-91).

Til forskjell fra elevenes undervisningssituasjon, hadde jeg en større frihet til å bestemme over min egen arbeidssituasjon, der jeg ikke hadde tilskuere til stede. Slik kunne jeg være alene i rommet, og eksperimentere og reflekterte i ro og fred uten å måtte forholde meg til andre. Samtidig fikk jeg også erfaring med å tegne i fellesskap med andre da jeg deltok i undervisning med studenter på Notodden. I tegneprosesser der jeg var alene i rommet, turte jeg å slippe meg mer løs. Men til tross for at jeg var alene i rommet kunne jeg også la meg forstyrre av omgivelsene rundt. Jeg lukket derfor øynene, for å stenge forstyrrelsene ute. Siden jeg filmet meg selv i prosessene, og skulle vise filmene som dokumentasjon til andre, var dette et hemmende element i starten, frem til jeg ble mer vant til det. Kameraet opplevdes til dels som øyner som observerte meg, siden filmen skulle være dokumentasjon på mitt arbeid. Slik kunne jeg nok, med en del trening, blitt vant til å ha tilskuere til stede også.

## 5.2 Trygghet og tilstedeværelse

I følge Dewey forutsetter erfaring en aktiv og våken tilstedeværelse, og samhandling med omgivelsene. Deltakelse og kommunikasjon skapes i kraften av denne samhandlingen mellom livet og omgivelsene (Bale 2009, s. 18). Dewey hevder at estetisk opplevelse og erfaringer er noe som man skal trenes til å få (Samuelson, 2008, s. 32). Jeg oppdaget at tilstedeværelsen ikke kom av seg selv med en gang, eller i de første tegneøvelsene. Hverken for meg eller elevene. Vi måtte trene oss på å oppnå en aktiv og våken tilstedeværelse, møte omgivelsene, og samhandle med andre i våre performative prosesser

Somaestetikken søker å forbedre forståelsen av kroppens evne til bevegelse (Shusterman, 2012, s. 27). I dette henter jeg inspirasjon til en trening på tilstedeværelse, gjennom en aktiv og våken samhandling med omgivelsene. Omgivelser og miljø som stimulerer til bevegelse, innlevelse og nærhet til egne sanser. Å hengi seg til en skapende prosess, krever at en er trygg i situasjonen. I samhandling med andre mennesker kreves det at en er trygg på hverandre. At elevene var litt usikre og forsiktige i starten, i en ny undervisningsform, er helt naturlig. Jeg observerte at elevene klarte å komme inn i en prosess der de viste en større tilstedeværelse etter hvert som de ble mer kjent med arbeidsformen. De fikk mer trening i å konsentrere seg og leve seg inn i prosessen.

I performativ tegning er man mest opptatt av prosessen, og ikke produktet (Foá et al., 2020, s. x). At elevene skulle tegne uten å nødvendigvis se hva de tegner, og være opptatt av kroppens bevegelser og tilstedeværelsen istedenfor «det ferdige resultatet», var ukjent for dem. Elevene var fra før vant til at det var deres ferdige produkt som var det viktigste, og ikke kroppens bevegelser. Dette kunne nok være grunnen til at de var litt usikre i starten. Jeg tenker det er viktig å være i forkant med å formidle til elevene hva som blir vektlagt i en slik tegneprosess, og at det ikke er noe som er riktig eller galt i forhold til bevegelser, linjer eller form. Det er både opplysende, og kan gjerne være med på å gjøre elevene tryggere i forhold til medelevene, men også i forhold til meg som observerer dem. En slik trygghet kan gjøre at de tørr å gå mer åpent inn i sine prosesser, tørr å hengi seg mer til sin egen prosess, uten å være opptatt av de andre.

Et par elever stoppet noen ganger å tegne før øvelsen var ferdig, og prøvde noen ganger å prate med sidemannen. Det så ut til at de som var utrygge, ble mer trygge i situasjonen når de erfarte at de fleste medelevene var opptatt av sin egen prosess istedenfor å observere andre. Slike erfaringer er viktige for elevene å ta med seg videre for å tørre å konsentrere seg om egen prosess. Å oppleve at andre går inn for å skaffe seg erfaringer på samme måte som deg, kan gjøre aktiviteten mer meningsfull. En slik erfaring kan gjøre at elevene aksepterer aktiviteten bedre (Bekkevold, 2008, s. 97). Etter hvert som elevene fikk mer trening, og ble mer kjent med arbeidsformen, slapp de seg

mer fri i sin egen prosess. De visste da hva øvelsen gikk ut på, og de hadde funnet sin egen måte å uttrykke seg på. Det så ut som de fleste klarte å være til stede i øyeblikket, klarte å være fri og spontan, og hengi seg til tegneprosessen.

I forhold til eget skapende arbeid måtte jeg trene meg på å være til stede i øyeblikket, uten å la meg distrahere av hverdagslige tanker. Jeg måtte være bevisst på mine kroppslige bevegelser, sanser og følelser, og bli bevisst på mine evner til å oppnå tilstedeværelse gjennom performative prosesser. I løpet av mitt arbeid med performativ tegning, stilte jeg stadig høyere krav til meg selv. Det gjaldt å komme inn i en modus som gjorde at jeg klarte å bli mer lyttende til mine egne følelser. Flow er en opplevelse av å ha full konsentrasjon om handlingen, og klare å være fullt til stede i prosessen (Csikszentmihalyi, 2009, s. 9). Jeg utfordret meg selv i å prøve å klare å få en slik opplevelse av tilstedeværelsen, og prøvde ut strategier for å komme inn i en slik prosess. Opplevelsen av tilstedeværelse oppnådde jeg best der jeg klarte å samle meg om prosessen over lengre tid. Dette oppnådde jeg ved å bevege kroppen vilkårlig, finne en god rytme, lukke øynene, vende tankene innover og kjenne godt etter følelsene i kroppen. Rytmen hjalp meg til å leve meg inn i prosessen her og nå, til å kople ut hverdagslige tanker, og kjenne etter følelsene som oppstod i prosessen. Tilstedeværelsen og følelsene opplevdes sterkere etter hvert som jeg klarte å komme dypere inn i tegneprosessen. Jeg opplevde en mental tilfredshet over å klare å hengi meg til følelsene, og en fysisk tilfredshet gjennom å bruke kroppen på en fysisk og meningsfull måte.

Jeg ønsket å legge vekt på handlingen, og ikke avtrykkene. Det var i likhet med elevene, uvant for meg å ikke være så opptatt av motivet som oppstod på papiret. Av gammel vane, begynte jeg å tenke på hvilken former og linjer som ville se spennende eller fine ut. Samtidig hadde jeg interesse av at avtrykkene skulle gjenspeile følelsene jeg opplevde i prosessen, siden disse skulle brukes som dokumentasjon. Jeg måtte jobbe litt med meg selv for å klare å ikke tenke på motivet, men heller tenke at de avtrykkene som oppstod uten at jeg styrte det bevisst, var gode nok som dokumentasjon. Slik kunne jeg hengi meg til prosessen, og la linjene komme mer spontant. På den annen side opplevde jeg, ved å trene på å gå fritt og åpent inn i prosessen uten tanker om

resultatet, å lære meg strategier som hjalp meg i å pendle mellom det frie og det mer reflekterende. I etterkant av prosessen trakk jeg meg tilbake, og vurderte om det var oppstått kvaliteter i strek og flater som kunne brukes mer bevisst for å uttrykke følelsen jeg kjente på. Jeg reflekterte også over hvilke avtrykk som viste tilstedeværelse og følelser, og som kunne brukes som dokumentasjon på mine performative prosesser.

Jeg syntes det var lettere å ikke bli opphengt i avtrykket når jeg lukket øynene, eller stod så tett innpå papiret at jeg mistet overblikket. Da oppnådde jeg en bedre tilstedeværelse. Kan hende jeg hadde klart å fjerne fokuset fra avtrykket på en bedre måte ved å ta på meg bind for øynene eller tegne i et mørkt rom. Slik hadde jeg ikke hatt muligheten til å se avtrykkene som oppstod under prosessen. Likevel prøvde jeg ikke dette, da jeg var redd for at mangelen på syn ville gjøre meg urolig og ukonsentrert. Jeg var redd for å miste kontrollen ved å havne langt utenfor papiret, eller at noen personer skulle komme og se på meg uten at jeg merket det. På den ene side var jeg var redd for at en slik uro ville hindret min tilstedeværelse, og opplevelsen av flow. På den annen side, burde jeg kanskje ha utfordret meg selv, og prøvd det likevel for å se hva som skjedde. I forhold til det tekniske, var det problematisk med mørkt rom, siden det var nødvendig med lys dersom jeg skulle filme prosessen.

Jeg erfarte at gode arbeidsforhold var avgjørende for å oppnå en god tilstedeværelse. Jeg erfarte at en komfortabel arbeidsstilling var viktig for å klare å ha en jevn arbeidsrytme og god utholdenhet over tid. Rytmen, med gjentakende bevegelser, hjalp meg til å kople ut kritiske tanker om arbeidet og tanke om hva jeg skulle gjøre videre i prosessen her og nå. Rytmen gjorde også til at følelser som oppstod, kunne bli forsterket etter hvert som jeg tegnet. God utholdenhet gjorde at jeg klarte å være i prosessen over lengre tid. Det var min mentale utholdenhet som fikk styre tiden, og ikke min fysiske. På den annen side må en opplevelse av god tilstedeværelse, ikke nødvendigvis vare over lengre tid. Et kort øyeblikk kan være nok til å gi en meningsfull opplevelse (Bekkevold, 2008, s. 90).

### 5.3 Kroppen forholder seg til rommet

Performativ tegning er en handlingsbasert kunstform der hele kroppen blir involvert (Foá et al., 2020, s. x). Tegning handler ikke bare om å lage merker og linjer, men også om handlingen gjennom kroppslige bevegelser sammen med tegneredskapen, en ide og rommet (Foá et al., 2020, s. xi). Jeg observerte at elevenes tegneprosess ble påvirket av rommet. Elevene fikk tilsynelatende bedre ro og konsentrasjon rundt sin egen tegneprosess da de var plassert med god avstand fra hverandre og hadde romslig plass rundt seg. Slik kunne de få være i fred i sin egen prosess uten å fysisk måtte forholde seg til andre. Denne avstanden mellom elevene opplevde jeg gav et frirom for elevene til å bevege seg slik de selv ønsket. Somaestetikken søker å forbedre forståelsen av hvordan miljøene som gir energi og betydning til bevegelsen kan forbedres (Shusterman, 2012, s. 27). Det at elevene gjennomførte tegneprosessene med ansiktet vendt bort fra medelevene handlet om at de ikke skulle bli opptatt av å se på hverandre. Tanken var at de heller skulle finne ro og innlevelse i egen prosess. Musikken i rommet var med på å skape stemning og inspirasjon til arbeidet. Ved å dempe belysningen var tanken at elevene ikke skulle bli så opptatt av avtrykket, hverken sitt eget eller medelevene sine. Dempet belysning gav også en mer avslappet atmosfære i rommet. Selv om elevene hadde avstand og dempet belysning, kunne de både se og høre medelevene som var opptatt av sine tegneprosesser i samme rom. Jeg observerte at underlaget for papiret, om de tegnet på bord, vegg eller gulv, påvirket utfoldelsen og bevegelsene elevene gjorde. Da elevene tegnet oppetter den ujevne panelveggen, gav elevene uttrykk for mye frustrasjon når de mistet kontrollen på linjene eller papiret revnet. Elevene gav opp tegneprosessen ganske fort. Jeg observerte at en god og avslappet arbeidsstilling gjorde at elevene tilsynelatende oppnådde en bedre tilstedeværelse, og ble ikke så fort sliten eller lei. De fleste elever fant god ro i å ligge eller sitte på gulvet, mens noen gav uttrykk for at det var vanskelig å finne en god arbeidsstilling på gulvet. Da jeg observerte dette, fikk elevene velge om de heller ville legge papiret på et stort bord slik at de kunne stå å tegne. Med tanke på Schneeman og Barney (Foá et al., 2020, s. 47) og Orrico (Foá et al., 2020, s. 50), kan utfordrende underlag eller fysisk anstrengende arbeidsstillinger skape spennende opplevelser og gi inngang til tilstedeværelse og utforskning av følelser. Det hadde vært spennende å ta elevene med i andre rom også, der de kunne opplevd tegneprosesser under flere ulike

forhold. Jeg kunne tatt de med til et rom der det var store glatte vegger, eller ut i naturen der landskapet og været hadde påvirket prosessen.

Kull og grafittstift var nye tegneredskaper for elevene, og det å tegne med begge hendene var uvant for dem. Å bruke litt tid i starten på å utforske mulighetene som lå i tegneredskapene, så ut til å gjøre at elevene ble mindre opptatt av selve tegnehandlingen. De ble heller mer opptatt av de kroppslige bevegelsene, der tegneredskapen ble som en forlengelse av kroppen.

Jeg erfarte også i mitt eget skapende arbeid at opplevelsen av tegneprosessen ble påvirket av rommet. Det var viktig med et rom der jeg kunne være uforstyrret og konsentrert om prosessen, uten å bli betraktet av kritiske øyne. Det var nødvendig å ha muligheten til å variere belysningen. Jeg måtte kunne dempe belysningen for å skape en avslappende atmosfære, men samtidig ha lys nok til å kunne filme og ta klare bilder som dokumentasjon. Jeg hadde behov for romslig plass der jeg kunne utfolde meg i store bevegelser på store tegnepapir, og strekke ut kroppen så langt jeg klarte og likevel holde meg innenfor papirformatet.

En god arbeidsstilling var også viktig for kroppens bevegelser, og å komme inn i en flow. Jeg erfarte at jeg arbeidet best da jeg stod og tegnet oppetter veggen. Da var jeg mest fleksibel til å strekke og bøye meg i ulike retninger, uten at det kjentes ubehagelig i knær og skuldre. Dette hjalp også på utholdenheten. Jeg er ingen danser slik som Hansen og Orrico, så for meg ble det noen utfordringer i forhold til fysisk utholdenhet og såre knær. Inspirert av Orrico, Schneemann og Barney som bevisst skaper utfordrende situasjoner for tegnesituasjonen, opplevde jeg at en fysisk tung tegneprosess kunne være med på å få frem sterke følelser. Jeg klarte gjerne ikke å stå i prosessen så lenge eller jeg måtte ta pauser. Men, det gav en mer intens tilstedeværelse i øyeblikket, og en tilfredsstillende følelse i etterkant av prosessen. Tegneredskapen hadde også en betydning for tegneprosessen. Jeg erfarte at kullstifter og pastellkritt knakk lett, og de ble gjerne oppbrukt før jeg var ferdig. Det opplevdes forstyrrende å måtte forholde seg til dette, og gjerne måtte finne nye kritt midt inni en ellers god prosess. Grafittstift derimot, er et redskap som ikke knekker så lett og varer



lenge. Den gav meg med ro og konsentrasjon i prosessen, uten tanker om at tegneredskaperen skulle svikte.

## 5.4 La kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene

Hohr sier det slik at «I samspillet mellom individets erfaring og formuttrykket oppstår ny erfaring og innsikt i verden» (Hoht, 2013, s. 220). Enhver samhandling er ledet av emosjoner som er essensielle for den (Hohr, 2013, s. 223). I den estetiske aktiviteten oppstår evnen til å oppleve (Hohr, 2023, s. 5). Innenfor performativitet blir kunstverk sett på som en kreativ handling og en performativ ytring (Danbolt, 2014, s. 83-84). I performativ tegning føres bevegelsene fra aktørens sinn, ut i kroppen, og videre ut i rommet (Foá et al., 2020, s. x). Min opplevelse gjennom eget skapende arbeid og observasjon av elevene, gir meg en oppfatning om at performativ tegning avhenger av å gå aktivt og våkent inn i prosessen (Bekkevold, 2008, s. 89). En må slippe seg fri og leve seg inn i prosessen. En må lytte til egen kropp og egne sanser, og oppleve følelsene som oppstår. Ved å bevege kroppen intuitivt etter følelsene, opplevde jeg tegneprosessen som en samlet helhet av nærhet til egne sanser, og samspill med rommet og tegneredskaperen. Jeg observerte også at elevene, da de var blitt trygge på aktiviteten, tilsynelatende opplevde noe av det samme.

Elevene var utholdende, og utførte gjentakende og rytmiske bevegelser. Det kan virke som de beveget seg intuitivt, og fulgte rytmen i musikken og følelsene som oppstod underveis. En slik følelseladet opplevelse kan, som tidligere nevnt, være svært personlig, sensibel og gjerne skummel for enkelte. Alle elever er forskjellige og har ulik bakgrunn. Noen kjenner på sterke følelser av ulik art inni seg, andre er mer harmoniske, eller kjenner ikke på så sterke følelser i seg til daglig. Noen har kanskje vansker med å kjenne på sine indre følelser i en slik kontekst som en undervisningstime er, sammen med en observerende lærer og andre elever. For noen kan det oppleves skummelt å blottlegge følelsene sine, eller opprivende å la følelser slippe ut. For mye fokus på at det skal utforskes følelser, kan bidra til frykt eller oppleves som presentasjonspress for noen elever.

Når det gjelder å spørre elevene om tilstedeværelse og følelsene de opplevde i sine tegneprosesser, gjorde jeg dette bare en gang i undervisningen. Jeg ønsket ikke at elevene skulle bli for opptatt av dette slik at det hindret friheten i prosessen. Jeg stilte elevene spørsmålet om det var noen følelser som styrte bevegelsene og tegningen. Dette gjorde jeg i etterkant av en øvelse, da de hadde fått trening gjennom flere individuelle øvelser til musikk, og det så ut som at de fleste elevene fant en fin ro og torde å leve seg inn i prosessen. Den første eleven som svarte, sa at «det bare var noe som kom». De andre elevene svarte det samme, «det bare kom». Unntaket var en elev som svarte «Eg tenkte på fjell». At de fleste elevene bare hang seg på samme svaret, kan tyde på usikkerhet på temaet og situasjonen. Senere stilte jeg spørsmål om tilstedeværelse og følelser under intervjuet. Elevene opplevde det nok tryggere å svare i et anonymt intervju, noe som viste igjen på svarene der. Under intervjuet svarte alle, utenom to, nei på om de trodde tilstedeværelsen og følelsen under prosessen ble påvirket av bevegelsene de gjorde. Alle elevene, unntatt en, uttalte at de klarte å ha en god tilstedeværelse i tegneprosessen. De fleste elevene sa at tilstedeværelsen og følelsene ble sterkere underveis i tegneprosessen.

Skregelid argumenterer for å «la elever arbeide på andre måter med faget kunst og håndverk enn de som ellers dominerer» (Skregelid, 2019, s. 336). Hos Dewey viser begrepet estetisk erfaring til erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling, og opplevelse av rytme (Bale, 2009, s. 18). Ved å la elevene høre på klassisk musikk samtidig som de tegnet, erfarte jeg at de konsentrerte seg bedre enn i de tegneøktene de ikke hørte på musikk. Flere elever uttalte også selv at de klarte å leve seg inn i musikken. Noen sa at de kjente på en spesiell følelse når de tegnet, og at det var lettere å tegne når det var musikk enn når det var stille, og at musikken styrte bevegelsene.

Gjennom egen erfaring med musikk under mitt skapende arbeid, har jeg forståelse for at musikken kan være med å inspirere, drive frem, eller styre en performativ prosess. Musikken blir en del av prosessen, stemningen i musikken påvirker eller forsterker bevegelsene og følelsene. Jeg tenker, ut ifra mine egne erfaringer, at musikk var bra når uttrykksformen var ny. Musikken kan hjelpe elevene i gang med en prosess, og kan

være med på å ufarliggjøre tegneprosessen. Bevegelsene og følelsene trenger ikke å bli så personlige, men heller blir koplet til musikken. En sterk innlevelse i prosessen vil da ikke bli oppfattet som så utleverende av andre, noe som igjen kan skape trygghet for utøveren. Min oppfatning er at man kan utforske følelser i musikken, uten at en tenker på det som sine egne følelser. Elevene kan likevel relatere seg til stemningen i musikken, bevege seg intuitivt etter musikken, og kjenne på forbindelser mellom denne stemningen og egne erfaringer med følelser. På den annen side, dersom en ønsker å utforske egne følelser, og musikken ikke står i forhold til dette, kan musikken bli for dominerende og distraherende. Dette kan forstyrre kroppens intuitive bevegelser. Det kan bli en ytre påvirkning som hemmer kontakten med egne følelser, og hemmer intuitive bevegelser. I en undervisningssituasjon kan det være en god løsning å variere musikken og bruke musikk med flere ulike følelsesuttrykk, slik at elevene kan få varierte opplevelser. Etter hvert kan en ha performative prosesser uten musikk. Uten musikk blir elevene mer utfordret i å lytte og bevege seg til sine egne følelser.

Somaestetikken søker å forbedre forståelsen av kroppens evne til bevegelse, og skjønneten til våre bevegelser (Shusterman, 2012, s. 27). Jeg startet mine tegneprosesser ved å bevege meg vilkårlig, samtidig som jeg kjente godt etter hvilke følelser jeg hadde i meg fra før, eller som oppstod etter en stund. Jeg søkte forståelse gjennom mine performative prosesser ved å la kroppen bevege seg tilfeldig over papiret frem til en følelse tok styringen, jeg fant en rytme og fulgte den. Tegneprosessene varierte i form, tid og intensitet, alt etter følelsene som oppstod. Slik utforsket jeg mine følelser ved å la kroppen bevege seg intuitivt og rytmisk etter følelsene. Jeg fikk en bedre forståelse for hvordan bevegelsene kan forsterke opplevelsen av følelsene. Ved å finne en rytme i bevegelser som virket kjent og naturlig ut ifra følelsene jeg opplevde der og da, gav bevegelsene meg en forankring til noe mer håndfast og trygt som jeg kunne lene meg på i tegneprosessen. Det hjalp meg i å stå trygt i prosessen, og oppnå en god tilstedeværelse.

I følge Dewey er det som kjennetegner estetisk erfaring, en samlet helhet av det følelsesmessige, praktiske og intellektuelle (Bale, 2009. s. 18). Gjennom estetisk erfaring ved å la kroppen bevege seg intuitivt etter følelsene, prøvde jeg å finne frem til

uttrykksformer ut ifra mitt eget utgangspunkt. Jeg fant måter å komme inn i prosessen på gjennom rytmiske bevegelser som oppstod underveis, uten å tenke på hva som var rett eller galt. Det skal sies at både følelsene og bevegelsene ikke alltid kom «kastende» over meg med en gang. Jeg måtte bruke tid på å kjenne etter hvilke følelser som var naturlig «tilgjengelig», i forkant av hver enkelt tegneprosess. I tegneprosesser der jeg ikke klarte å konsentrere meg om sansene eller samle meg om en følelse, men ble distraheret av andre tanker, klarte jeg heller ikke å finne en god rytme i bevegelsene. Da ble det krevende, eller opplevdes meningsløst å fortsette tegneprosessen over lengre tid.

I en undervisningssituasjon hadde ikke elevene samme muligheten til å komme og gå som de ville, slik som jeg hadde. Det er derfor viktig å gi elevene rom og frihet til å ta pauser eller avslutte tegneprosessene når det føles riktig for dem, så lenge de ikke forstyrret de andre.

Det var ikke alltid jeg var så bevisst på mine egentlige følelser, og jeg kunne fort falle for fristelsen til å «konstruere» en følelse. Selv om jeg i starten av en tegneprosess «konstruerte» en følelse, ville jeg likevel kunne utforske den. Dersom denne følelsen etter hvert satte seg i kroppen, ville den kanskje til slutt oppleves ekte, som min egen følelse. Ved å gjøre bevegelser som følte seg naturlig for meg og min kropp, og bevege meg etter en følelse jeg opplevde der og da, klarte jeg som regel å oppnå en god tilstedeværelse. Slik kunne prosessen vare lenge. Da ønsket jeg bare å være i prosessen uten å stoppe. Jeg ble ofte, i etterkant, overrasket over hvor fort tiden hadde gått. Jeg hadde hatt en opplevelse av være i flow. I prosesser der jeg ble forstyrret, ble distraheret av andre tanker, eller ikke klarte å samle meg om en følelse, klarte jeg ikke å oppnå en slik tilstedeværelse. Da opplevdes prosessen meningsløs, jeg ble fortere lei, og det ble krevende å holde det gående. Da var det best å avslutte.

Å bevege kroppen intuitivt etter følelsene kan oppleves beroligende, frustrerende eller energigivende. Følelsene som oppstod oppleves likevel for meg som befriende, og det gav meg en driv til å fortsette bevegelsene. En tilfredsstillende følelse av å fri meg fra

hverdagslige tanker, og bruke kroppen fysisk i all sin utstrekning. En nesten meditativ følelse, som i etterkant av prosessen gjorde meg rolig og harmonisk mentalt.

Musikk var en god hjelp for meg i starten, og da jeg var usikker på hvordan jeg skulle komme i gang med en performativ prosess. Ved å bevege meg etter stemningen og følelsene i musikken, ble musikken en hjelp til komme i gang. Musikken gav meg følelser og bevegelser som jeg kunne lene meg på, og gav meg fokus, energi og motivasjon til å holde ut tegneprosessen lengre. Da jeg tegnet samtidig som jeg hørte på musikk fra Vivaldi gav det meg en rolig, behagelig, leken og dansende følelse. Musikken gav energi til å holde ut tegneprosessen lengre. Den gjorde at jeg ble opptatt av musikken mer enn tegningen. Det hjalp meg til å oppleve en større tilstedeværelse i prosessen, og ønske om å holde på lenge. Jeg opplevde at musikk der melodien underbygget mine egne følelser var med på å forsterke følelsesopplevelsen, og den gjorde at jeg klarte å konsentrere meg bedre. Denne musikken gjorde at jeg fikk en bedre tilstedeværelse i prosessen, og at det ble en sterkere personlig opplevelse for meg. Komposisjonen av Vivaldi hadde denne virkningen på meg. Musikken hjalp meg til å koble ut andre tanker, bare hengi meg til musikken og la tegneprosessen bli styrt av musikken. Slik ble musikken en hjelp til å leve seg inn i prosessen, og til å oppnå en god tilstedeværelse. På den annen side, erfarte jeg at tegneprosessen i stor grad ble styrt av musikken. Jeg opplevde at stemningen i musikken kunne forsterke en følelse jeg hadde i meg fra før, men den kunne også bringe frem en følelse i meg som jeg i utgangspunktet ikke var preget av. Dette gjorde at jeg etter en stund ønsket ro til å oppnå kontakt med mine egne følelser, uten at de ble påvirket av musikken.

Opplevelsen av å få nærhet til egne sanser og følelser gjennom tegneprosessene, gav et ønske og behov for å synliggjøre det jeg opplevde. Gjennom avtrykkene som oppstod i prosessene og filmen, ønsket jeg å gjøre inntrykkene visuelt synlige både for meg selv og for andre. Det gav meg en mestringsfølelse og tilfredshet i å erfare at jeg, gjennom tilstedeværelse i intuitive bevegelser etter følelsene, kunne påvirke og forsterke egne sanser og følelser gjennom en performativ prosess (Bekkevold, 2008, s. 91). Med avtrykkene og filmen kunne jeg bevare minnene og dokumentere prosessene.

## 5.5 Kvalitetssikring

Waterhouse er ikke opptatt av hva data er eller representerer, men hva data gjør performativt (Waterhouse, 2021, s. 307). Jeg har forsøkt å synliggjøre mitt a/r/tografiske perspektiv der jeg har vært opptatt av å formidle funn fra elevenes tegneprosesser og fra mitt eget skapende arbeid, samtidig som jeg ønsker å skape nye spørsmål og nye dialoger rundt temaet (Irwin et al., 2006, s. 70). I undervisningsarbeidet har jeg vært bevisst på at aktivitetene har vært styrt av meg, og at det i en undervisningssituasjon er et asymmetrisk maktforhold mellom elevene og meg som lærer (Waterhouse (2021, s. 307). I arbeidet mot å finne forståelse og svare på min problemstilling, erfarte jeg at undersøkelse av tilstedeværelse og utforsking av følelser krevde at jeg fant tydeligere indikatorer for hva dette handlet om. Jeg (se Søyland) har prøvd å være ærlig og troverdig ved å beskrive mine undersøkelser så tydelig som mulig (Søyland, 2021, s. 54). Målet med kvalitative funn er ikke å generalisere, men å bidra med et noe nytt og meningsfullt til menneskers opplevelse og livsmestring (Søyland, 2021, s. 54; Stake, 2010, s. 56-58). Gyldigheten av mine funn kan ikke etterprøves i den grad dette handler om mine og elevenes egne følelser, opplevelser og erfaringer i en gitt situasjon, noe som vil oppleves annerledes for andre. Data fra observasjon og intervjuer kan ha svakheter eller feil siden elevene kan ha latt være å dele alle sine erfaringer, eller jeg kan ha oversett eller misforstått elevene i noen tilfeller. Selv om funnene ikke kan brukes direkte, kan de være nyttige og relevante for andre i lignende situasjoner (Søyland, 2021, s. 54).

## 6 Oppsummering

I mitt forskningsarbeid har jeg gjennom et a/r/tografisk perspektiv undersøkt, observert og veiledet i hvordan performativ tegning kan være en inngang til å oppnå tilstedeværelse og fremme kontakt med egne følelser. Målet har vært å oppnå en tilstedeværelse gjennom nærhet til egne sanser, følelser, bevegelser og aktiviteter. Gjennom undervisning i skolen har jeg undersøkt hvordan en performativ tegneprosess kan skape inngang til å oppnå en tilstedeværelse, og slik kan være verktøy for elevene til å utforske følelser. Hvordan en utforsker følelser, er det bare personen selv som kan vite noe om, og det kan for personen selv også være vanskelig å sette ord på. Jeg har prøvd å legge til rette for gode og trygge arbeidsforhold der elevene kan beholde sin integritet, og prøvd å finne gode metoder for å oppnå gode prosesser og god tilstedeværelse.

Ved å formidle mine erfaringer og observasjoner, har mitt mål vært å sette søkelys på performativ tegning som kunstform. Forskningsarbeidet har gitt meg opplevelser og erfaringer med performativ tegning som har gitt meg en dypere forståelse for å arbeide med denne uttrykksformen. Jeg har erfart at performativ tegning kan være en fruktbar inngang til å oppnå tilstedeværelse og fremme kontakten med egne følelser. I eget skapende arbeid, og gjennom observasjon og intervju av elevene, har jeg forstått at en kan finne trygghet og innlevelse i tegneprosesser i individuelle rom, både alene og i fellesskap med andre. Ved å få nærhet til egne sanser, leve seg inn i prosessen og bevege kroppen intuitivt og rytmisk etter følelsene, kan en oppnå tilstedeværelse og kontakt med egne følelser. Jeg håper denne avhandlingen kan åpne opp for nye spørsmål og nye dialoger rundt temaet performativ tegning og helse og livsmestring i skolen.

## 7 Referanser

Artistaday. (2007). *Heather Hansen*. <https://www.artistaday.com/?p=21508>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Bale, K. (2009). *Estetikk en innføring*. Pax forlag a/s.

Bekkevold, K. E. (2008). «Tilstand av natur» Naturopplevelse i Hans Børlis lyrikk.

Høgskulen i Telemark. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438761/Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende ØYET. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Centre for Recent Drawing. (2021). *Performance Drawing 2021*. Exhibition and Recedency @C4RD.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins e- books. <https://ereader.perlego.com/1/book/590651/9>

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary Research Sreategies*. SAGE Publikations.

Danbolt, G. (2009). *Norsk kunsthistorie. Bilde og skulptur frå vikingtida til i dag* (3. utg.). Det Norske Samlaget.

Danbolt, G. (2014). *Frå modernismen til det kontemporære. Tidstendensar i norsk samtidskunst etter 1990* (2. utg.). Det Norske Samlaget.

Davidson. M. (2011). *Contemporary Drawing. Key Concept and Techniques*. Watson-Guptill Publications.



- Elde, A. J. (2022, juni). *Et digitalt steg mot tegneglede. En a/r/tografisk studie av digital tegning sitt didaktiske potensial i tegneopplæringen i grunnskolen*.  
Mastergradavhandling. NTNU. [no.ntnu inspera 110409962 33646569.pdf](https://www.inspera.no/ntnu/inspera/110409962_33646569.pdf)
- Elverum, M. I. (2018, 27. september). Utvidet Tegning. *NUMER #105*.  
[HTTPS://WWW.NUMERMAGASIN.NO/ARTIKLER/UTVIDET-TEGNING](https://www.numermagasinet.no/artikler/utvidet-tegning)
- Fangen, K. (2022, 6. september). De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Foà, M. Grisewood, J. Hosea, B. McCall, C. (2020) *Performance drawing: New Practices since 1945*. Bloomsbury Visual Arts.
- Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Godø, R. (2015). *Høydepunkter. Kunst fra 1945 til i dag*. Nasjonalmuseet.  
<https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/objekt/NMK.2014.0016>
- Hohr, H. (2012, 11. oktober). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and “Enliving”. ©Springer Science+ Business Media Dordrecht. [https://link-springer-com.ezproxy1.usn.no/content/pdf/10.1007/s11217-012-9330-7](https://link.springer.com.ezproxy1.usn.no/content/pdf/10.1007/s11217-012-9330-7)
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. A. -L. Østern, G. S. -Karlsen & E. Angelo (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2023). *Tidsskrift for Æstetikk og pædagogikk. Kunst og estetisk oppdragelse*.  
<https://tidsskrift.dk/taep/article/view/134643/179485>

Illeris, H. (2005). *Young People and Contemporary Art*. The international journal of art & design education. Vol. 24 (3), p. 231-242. Hentet fra [j.1476-8070.2005.00446.x20160923-4674-w98wb5.pdf](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14768070.2005.00446.x20160923-4674-w98wb5.pdf)

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. (Januar 2006). The Rhizomatic Relations of A/r/ tography. *Studies in Art Education*, Vol. 48 No. 1. Southern Illinois University Carbondale.  
[https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad\\_pubs](https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad_pubs)

Jalving, C. (2011). *Værk som handling*. Museum Tusulanums Forlag.

Jamouchi, S. (2017). *Performativ tegning i lærerutdanningen*.  
<https://vimeo.com/195767969>

Klomsten, A. T. & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser. *Bedre skole*, 31 (1), 55.  
[https://www.researchgate.net/publication/332551208 Behovet for a laere om egne folelser](https://www.researchgate.net/publication/332551208_Behovet_for_a_laere_om_egne_folelser)

Klomsten, A. T. (2020). Livsmestring i skolen. Karlsdottir, R., Kvello, Ø. & Hybertsen, I. D. (red.). *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Fagbokforlaget.

Kokkin, J. (2014, 24. januar). Tegninger i tid og rom. *Kunst forum*.  
<https://kunstforum.as/2014/01/tegninger-i-tid-og-rom/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Kunstforum. (2015, 20. april). Somaestetikk på Kunstneres Hus.  
<https://kunstforum.as/2015/04/somaestetikk-pa-kunstneres-hus/>

- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin til elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Innledning av Dag Østerberg. Oslo: De norske bokklubbene AS.
- Norske kunstforeninger. (2019). *Tegning i rom - Bente Stokke*.  
<https://www.kunstforeninger.no/journal/tegning-i-rom-bente-stokke/>
- Rimstad, Å. (2010). *Samtidskunst og undervisning. Vegleing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar*. Ämnesdidaktikk i de estetiske ämnena, Rapport nr. 13, 2010. Institusjon för estetiska ämnen. Umeå universitet.  
[https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/humfak/institutionen-for-estetiska-amnen-i-lararutbildningen/tilde/rapportserie/tilde\\_13.pdf](https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/humfak/institutionen-for-estetiska-amnen-i-lararutbildningen/tilde/rapportserie/tilde_13.pdf)
- Samuelson, A. M. (2008). *Formidling av kunst til barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Shusterman, R. (2018, 22. februar). *Aesthetic Experience and Somaesthetics*. BRILL.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=5331682>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, E. (2022, 30. september). *Tegning i kunst og håndverk. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*.  
<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/tegning-i-kunst-og-handverk/>
- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunsten*. Cappelen Damm Akademisk.
- Snl.no. (2023, 7. mars). *Tegning* i Store norske leksikon på snl.no. <http://snl.no/tegning>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Stana, I. (2022, 30. november). *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*.

Tegning og hjernen - om tegningens nytteverdi som undervisningsverktøy.

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

Søyland, L. (2021). *Grasping materialities: Making sense through explorative touch interactions with materials and digital technologies*. USN.

<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2756969>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02). Kunst og*

*håndverk. Tverrfaglige temaer*. [https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-](https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer)

[faget/tverrfaglige-temaer](https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer)

Waterhouse, A. H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-tografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. En doktorgrad innen kulturstudier. Universitetet i Sørøst-Norge.

## 8 Oversikt over figurer og tabeller

### Figurer

Figur 1: Eget arbeid med performativ tegning. Foto: Eget Foto

Figur 2: Norske kunstforeninger. (2019). Fra Bente Stokkes utstikking Tegning i Rom.

Foto: Skiens Kunstforening

Figur 3: Illustrasjon over avhandlingens oppbygning. Egen illustrasjon

Figur 4: Heather Hansen, *Emptied Gestures*, Studio, 2014. Foto: Bryan Tarnowski.

<https://www.thisiscolossal.com/2014/01/emptied-gestures-heather-hansen/>

Figur 5: Tony Orrico, *8 circles* Foto: Michael Hart. [https://tonyorrico.com/penwald-](https://tonyorrico.com/penwald-drawings/)

[drawings/](https://tonyorrico.com/penwald-drawings/)

Figur 6: Bente Stokke. Fineart (2015). *KUNST 1-2015*. Foto: Bente Stokke

<https://www.fineart.no/doc/bentestokke15>

Figur 7: Bente Stokke. (2014). *Ovenfra og ned*. Foto: Bente Stokke

Kunstnerforbundet.no. <https://kunstnerforbundet.no/kunstnere/908/bente-stokke>

Figur 8: MoMa Learning. Carolee Schneemann (1939). *Up to and Including Her Limits*.

(1973). Foto: Carolee Schneemann.

[https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/carolee-schneemann-up-to-and-including-her-limits-1973-76/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/carolee-schneemann-up-to-and-including-her-limits-1973-76/)

Figur 9: Matthew Barney, *DRAWING RESTRAINT 6*, 1989/2004. Documentation still. © Matthew Barney. Foto: Chris Winget. Courtesy Gladstone Gallery, New York and Brussels. <https://www.e-flux.com/announcements/31039/matthew-barney/>

Figur 10: Illustrasjon over min a/r/tografiske prosess. Egen illustrasjon

Figur 11: Venndiagram som illustrerer hvordan mine tre identiteter, i et a/r/tografisk forskningsdesign, trer frem i de ulike situasjonene. Egen illustrasjon

Figur 12-13: Elevene er plassert med ansiktet vendt bort fra hverandre. Foto: eget foto

Figur: 14-15: Elevene er plassert med god avstand til hverandre. Foto: eget foto

Figur 16-17: Elevene fant ro i tegneprosessen. Foto: eget foto

Figur 18: Gruppearbeid. Øvelse med kull som tegneredskap. Foto: eget foto

Figur 19-21: Individuell øvelse med kull. Rytmske bevegelser. Foto: eget foto

Figur 22-23: Tegneprosess i individuelt rom. Foto: eget foto

Figur 24-25: Tegning med en hånd på gulv. Foto: eget foto

Figur 26-27: Utprøving med ulike tegneredskaper. Foto: eget foto

Figur 28-29: Avtrykk fra utprøving med kull. Foto: eget foto

Figur 30: Tegneprosess med bevegelser intuitivt etter følelsene. To hender. Foto: eget foto

Figur 31: Tegneprosess med bevegelser intuitivt etter følelsene. En hånd. Foto: eget foto

Figur 32-33: Tegneprosess med myke lange bevegelser, og harde korte bevegelser.

Foto: eget foto

Figur 34-35: Tegneprosesser med armer i full utstrekning. Foto: eget foto

Figur 36-37: Tegneprosess oppetter vegg. Harde og raske bevegelser. Foto: eget foto

Figur 38-39: Avtrykk fra tegneprosesser oppetter vegg. Harde og raske bevegelser. Foto:  
eget foto

Figur 40-43: Avtrykk fra tegneprosesser. Store, harmoniske og myke bevegelser. Foto:  
eget foto

Figur 44-47: Avtrykk fra tegneprosesser Kortere, urolige, og mer ampere bevegelser.  
Foto: eget foto

## **Tabeller**

Tabell 1: Observasjonsskjema. Bjørndal, C. R. P. (2017).

Tabell 2: Sammenheng og mønster i analyse. Bjørndal. C. R. P. (2017).

## 9 Vedlegg

### 9.1 Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide for intervju av elever i 8. klasse

Vedlegg 5: Skjema fra analyse av elevintervju



## 9.2 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

24.10.2022

#### **Referansenummer**

#### **Vurderingstype**

Standard

#### **Dato**

24.10.2022

#### **Prosjektittel**

Master i Design, kunst og håndverk

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

#### **Prosjektansvarlig**

Lovise Søyland

#### **Student**

Berit Inger Fonn

#### **Prosjektperiode**

11.11.2022 - 03.05.2023

#### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

#### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.05.2023.

[Meldeskjema](#)

## Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.05.2023. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må

dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Simon Gogl Lykke til med prosjektet!

## **Informasjon om forskingsprosjekt i 8. klasse, 2022-2023**

Hei!

Eg er lærar i kunst og handverk i 8. klasse dette skuleåret. Samtidig studerer eg ved Universitetet i Sør Øst-Norge, og held på og skriv ei masteravhandling i dette faget. Noko av temaet for mitt forskingsprosjekt er performativ teikning, og korleis ein kan utforske følelsar gjennom performativ teikning. Bakgrunnen for mitt tema er læreplanen sitt nye tverrfaglege tema, helse og livsmeistring (læreplanen 2020). I denne samanheng ynskjer eg å gjennomføre eit undervisningsopplegg i performativ teikning. Eg vil observerer elevane i ein naturleg undervisningssituasjon der eg sjølv er lærar, og gjennomføre eit intervju med elevane i etterkant, om korleis dei opplevde undervisninga. Eg deler elevgruppa opp i to grupper med tre undervisningsøkter på kvar gruppe (over 3 veker). Eg ynskjer å bruke elevane sine refleksjonar, og bilete frå undervisninga, som noko av datagrunnlaget i masteravhandlinga. Dette skal vere anonymt. Det vert teke bilete av elevane i arbeid, men ikkje av ansikt. Namn til elevane vert ikkje oppgitt.

Dersom du har nokre spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på tlf: 93611834

Mvh Berit Inger Fonn

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema		+ ja/positivt, - nei/negativt	
Dato:		Aktivitet:	
Elev nr.	Konsentrerer seg om eget arbeid /forstyrret av andre?	Ser ut til å trives med aktiviteten	Følelser/Tilstedeværelse i bevegelsene, lever seg inn i prosessen
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

## Semistrukturert Intervjuguide

### Intervju av elever i 8. klasse

#### **Før vi starter**

Hei

Takk for at du stiller opp og tar deg tid til å delta i undersøkelsen min.

Jeg skriver stikkord og korte notater samtidig som du snakker.

Notatene vil ikke inneholde navn på elever eller skole, og vil bli oppbevart i en låst skuff og deretter makulert/slettet.

Jeg har informert dine foresatte om at du deltar i undersøkelsen.

Har du noen spørsmål før vi starter?

#### **Innledning**

Jeg studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge, og dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i kunst og håndverk. Temaet er performativ tegning og hvordan utforske følelser gjennom performativ tegning. Bakgrunnen for mitt tema er blant annet læreplanen sitt nye tverrfaglige tema, helse og livsmestring. Som kunst og håndverklærer, ønsker jeg også å finne ny kunnskap om temaet.

Informant nr: \_\_\_\_\_

## Intervjuspørsmål 8. klasse

Spørsmål	Ja/positivt	Nei/Negativt
Hvordan opplevde du å arbeide med performativ tegning?		
Klarte du å konsentrere deg om ditt eget arbeid, eller ble du forstyrret av de andre?		
Klarte du å ha en god tilstedeværelse i tegneprosessen? At du klarte å leve deg inn i musikken, og kjenne på en spesiell følelse når du tegnet?		
Hadde du denne følelsen før du startet å tegne, eller dukket den opp imens du tegnet?		
Tror du bevegelsene under prosessen ble påvirket av tilstedeværelsen og følelsen du hadde da du tegnet?		
Tror du tilstedeværelsen og følelsene under prosessen ble påvirket av bevegelsene du gjorde når du tegnet?		
Ble tilstedeværelsen og følelsen sterkere eller svakere underveis i tegneprosessen?		
Er det noe du mener læreren må tenke på, eller ta hensyn til i en slik undervisningstime?		



## Avslutning

Spørsmål	Ja/positivt	Nei/negativt
Hva mener du er de viktigste tingene vi har snakket om?		
Er det noe mer du vil si om dette, eller noe annet du vil legge til?		
Kan jeg kontakte deg igjen dersom det blir aktuelt?		

Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 5: Skjema fra analyse av elevintervju

Sammenhenger, mønster, likheter og brudd fra elevintervju.

Ja/positivt	Nei/negativt
<p><b>Trivsel</b>                      Hvordan opplevde du å arbeide med performativ tegning?                      Helt greit. Gøy, Gøy kult, noe nytt. Morsomt                      Var veldig gøy. Spennande. Var bra, Var greit                      Helt fint med andre elever. Det var gøy. Om det var gøy</p>	<p>bare vi ikke sitter mot hverandre.</p>
<p>Tilstedeværelse </p> <p><b>Konsentrasjon</b>                      Eg klarte å konsentrere meg.                      Klarte å konsentrere meg.                      Eg klarte der viss eg prøvde. Ikkje alltid eg prøvde.                      Eg klarte å konsentrere meg                      Eg greide å konsentrere meg,                      Ja, når alle var stille, og når vi ikkje hadde tegningen mot kvarandre, men mot veggen.</p> <p><b>Tilstedeværelse</b>                      Klarte du å ha en god tilstedeværelse i tegneprosessen? At du klarte å leve deg inn i musikken, og kjenne på en spesiell følelse når du tegnet?                      Ja Nei Ja Ja Ja. Ja.Ja, litt egentlig.                      At du levde deg liksom inn i det. At når du først var i gang så kunne du bygge det du ville, bare at du ikkje såg det.</p> <p>Tror du bevegelsene under prosessen ble påvirket av tilstedeværelsen og følelsen du hadde da du tegnet? Nei. Ja Ja.</p> <p>Nei Ja. Hadde følelser som styrte bevegelsene. Å leve seg inn</p> <p>Ble tilstedeværelsen og følelsene sterkere eller svakere underveis i tegneprosessen?</p> <p>Blei sterkare. Kom meir og meir inn i det.</p> <p>Sterkare. Sterkare. Vart sterkare. Sterkt helt til slutten. Fra starten stil midten. Var komet så langt inn i tegninga at eg var liksom ferdig, og då var det ikkje så mykje meir å gjøre.</p>	<p><b>Forstyrrelser</b></p> <p>Ikkje alltid eg prøvde. men det var noen ganger eg blei forstyrra.                      Vart litt forstyrra av dei andre.                      Blei svakare.</p> <p>Svakare. Hvorfor det?                      Ble nok etter hvert.</p>
<p>Fokus på bevegelse/musikk </p> <p><b>Musikk</b>                      Leve seg inn i musikken</p>	



<p>Å leve seg inn i musikken Musikken som styrte det.</p> <p>Når musikken blei skrudd på.</p> <p>det blei meir av musikken og det. Så lenge vi er stille helt til musikken er av Musikken gjorde det lettare å tegne enn når det var musestille.</p> <p><b>Bevegelse</b></p> <p>Tror du tilstedeværelsen og følelsen under prosessen ble påvirket av bevegelsene du gjorde? Bevegelsane styrte når du tegnet Bevegelsane vi gjorde i prosessen.</p> <p>Litt kanskje</p> <p><b>Fokus på prosessprosess og tegning</b></p> <p>Vi tegna. At vi ikkje skal tenke på at det skal bli fint, men bare tegne.</p>	<p>Nei. Nei, Ja. Nei Nei.</p>
<p><b>Følelser</b></p> <p>Hadde du denne følelsen før du startet å tegne, eller dukket den opp underveis imens du tegnet?</p> <p>Det kom underveis. Eg veit ikkje. Underveis. Det dukka opp underveis. Det bare kom underveis. Det dukka opp underveis.</p> <p>Det kom etter at eg hadde begynt å tegne</p>	