

Natalie Hammerhaug

Hva kan fremme, og hva kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet?



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Natalie Hammerhaug

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Jeg har undersøkt hva som virker motiverende og ikke på elevers tegning. Bakgrunnen for nysgjerrigheten rundt denne tematikken kommer som resultat av elevers uttrykk for tegnekrisa i egen undervisning og praksiserfaringer. Problemstillingen lyder «hva kan fremme, og hva kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet?». Jeg har undersøkt problemstillingen gjennom å samle informasjon fra mellomtrinns elever gjennom et gruppeintervju, samt støttet opp elevens refleksjoner med bidrag fra pedagoger i form av enkeltintervjuer. Begge intervjuformer er kvalitative. Informasjonen som informantene kommer med blir også diskutert og tolket på bakgrunn av aktuell teori som angår kunst og pedagogikk. Ulike teorier som blir brukt som utgangspunkt i tolkningen barns tegneutvikling er i stor grad Viktor Lowenfelds tegnestadier, og sosiokulturelle perspektiver basert på Lev Vygotsky sine teorier. I tillegg til oppgavens empiri, og teori vil deler av tematikken bli tatt opp igjen i form av egne praktiske utprøvinger. Her vil jeg som forskeren i prosjektet lytte til hva elevene erfarer som frustrerende og demotiverende med tegning, og utsette meg for disse frustrasjonene selv for å relatere til elevene. Under disse utprøvingene viser det seg at jeg kan relatere ganske dypt til elevenes frustrasjoner. Meg og elevene som er intervjuet uttrykker alle at vi liker å tegne, men det er interessant å legge merke til at vi som sier at vi liker å tegne kan oppleve erfaringer som hemmer tegneutviklingen. Hvilket gjør det klart at tegnekrisa er ikke bare et faktum hos elevene som ytrer at de misliker å tegne, tegnekrisen er et aktuelt faktum for alle. Tematikker som viser seg gjennom oppgaven å kunne påvirke motivasjonen til elevene, og videre kunne fremme eller hemme deres tegneutvikling er blant annet lærerens undervisning, elevenes kilder til tegnerreferanser og inspirasjon, motivene elevene velger å tegne, samt motivene de ikke velger å tegne, redskapene og ressursene elevene har tilgang på, det sosiale miljøet, og til slutt rammefaktorer som påvirker undervisningen. Gjennom oppgaven viser at teorier om mål og mestring er grunnleggende faktorer for motivasjon og tegneutvikling.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
2 Problemstilling	11
3 Teori	12
3.1 Tegning	12
3.1.1 Observasjonstegning	12
3.1.2 Fantasitegning	13
3.2 Tegnekrisa	13
3.3 Den norske skolens perspektiv på tegning gjennom tidene	14
3.3.1 Læreplan for Landsfolkeskolen 1924 (N24)	14
3.3.2 Normalplanen 1939 (N39)	15
3.3.3 Forsøksplanen 1960 (F60)	15
3.3.4 Mønsterplanen 1974 (M74)	16
3.3.5 Mønsterplanen 1987 (M87)	16
3.3.6 Læreplan 1997 (L97)	17
3.3.7 Kunnskapsløftet 2006 (K06)	17
3.3.8 Fagfornyelsen 2020 (LK20)	18
3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen	19
3.5 Tegneutvikling	20
3.6 Sosiokulturell teori	20
3.6.1 Appropriasjon	21
3.6.2 Den nærmeste utviklingssonen	21
3.7 Viktor Lowenfelds tegnestadier	23
3.7.1 Rablestadiet	24
3.7.2 Førskjemastadiet	24
3.7.3 Skjemaalderen	24
3.7.4 Gryende realisme	25
3.7.5 Det pseudonaturalistiske stadiet	25

3.8	Om mestring.....	25
3.8.1	Mestringsforventning.....	25
3.8.2	Mestringserfaringer.....	26
3.9	Mål	27
4	Metoder.....	28
4.1	Kvalitativ metode	28
4.2	Induktiv forskning.....	28
4.3	Informantutvalg.....	29
4.4	Semi-strukturert intervju.....	30
4.5	Semi-strukturert gruppeintervju med mellomtrinns elever.....	31
4.6	Semi-strukturert muntlig intervju med pedagoger	33
4.7	Reliabilitet og validitet.....	33
5	Analyse	36
5.1	Hvorfor tegner barn?.....	37
5.2	Opplevelser som fremmer motivasjonen, og opplevelser som hemmer motivasjonen..	39
5.2.1	Betraktninger om motiv	39
5.3	Tegneredskaper og ressurser	45
5.3.1	Elever om tegneredskaper og ressurser	45
5.3.2	Pedagoger om tegneredskaper og ressurser	47
5.4	Miljø	48
5.5	Inspirasjon	50
5.5.1	Inspirasjon utenfor klasserommet	50
5.5.2	Inspirasjon innenfor klasserommets vegger.....	52
6	Eget skapende arbeid og utprøvinger.....	55
6.1	Utprøvinger med motivvalg.....	55
6.1.1	Motiv: Realistisk portrett uten tilrettelegging.....	56
6.1.2	Motiv: Realistisk portrett med tilrettelegging	63
6.2	Personlig utprøving av ulike tegnemateriell	69
6.2.1	Egen tidligere erfaring.....	69
6.2.2	Praktisk utprøving og sammenligning av tegneredskaper av ulik kvalitet	70
6.2.3	Utprøving av tegneredskaper	78
6.3	Evaluerings av motiv og tegneredskapers betydning for tegneutviklingen	83

6.3.1	Motiv	83
6.3.2	Tegneredskap	83
7	Drøfting.....	84
7.1	Hvordan skape undervisning som fremmer tegneutviklingen.....	84
7.1.1	Motivene som tegnes.....	84
7.1.2	Hvor finner en inspirasjon til å tegne?	88
7.2	Elevene som uttrykker at de ikke liker å tegne.....	91
7.3	Miljøets betydning for tegneutviklingen	96
7.4	Redskaper og ressurser	98
8	Konklusjon	101
8.1	Hva kan fremme tegneutviklingen på mellomtrinnet?.....	101
8.2	Hva kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet?	102
	Referanser/litteraturliste	105
	Vedlegg.....	108

Forord

Jeg vil gjerne takke mine veiledere Gry Eli Uhlin-Engstu, og Agnete Dale Tessem for deres hjelpsomme veiledning og gode råd under prosessen. Takk for at dere har vært så positive, tålmodige, oppmuntrende og anerkjennende til min nysgjerrighet for dette området. Engasjementet deres har betydd masse.

Jeg vil også takke mine medstudenter og forelesere for å ha delt deres tanker og felles engasjement rundt problemstillingen. Anerkjennelsen deres har vært motiverende.

Takk til alle informanter som har bidratt gjennom undersøkelsen. Deres bidrag har vært spennende og verdifullt. De gode tankene deres vil komme fagfeltet til gode.

Til slutt vil jeg takke min familie og mine venner for deres faste støtte gjennom hele perioden og prosessen. Deres tro på min kapasitet, evne og kompetanse har vært smittende. Jeg takker for at dere har stått stødig ved min side i tykt og tynt.

Tokke, mai 2023

Natalie Hammerhaug

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Gjennom utdanningsløpets praksisperioder har det ofte hendt at jeg underviser tegning på mellomtrinnet. Det hender at undervisningsøkten jeg har forberedt fanger klassen og motiverer til tegning. Andre ganger har jeg forberedt økter som ikke har opplevdes som like motiverende og engasjerende for alle. Under disse øktene hender det fort at elever har gitt uttrykk for kjedsomhet, motløshet og frustrasjon, dette ved uttalelser som «Jeg kan ikke tegne», «Jeg får det ikke til», «Jeg hater å tegne», «Tegning er kjedelig», eller «Jeg orker ikke». I dialog med medstudenter, praksislærere og forelesere skjønner jeg at jeg ikke er alene om å få høre slike negative uttalelser under min undervisning. Uttalelser som dette er et mulig tegn på *tegnekrisa*. *Tegnekrisa* er et fenomen, uten en klar oppskrift på hvordan kan løses. «Vi vet at før eller senere oppstår problemer som gjør at mange elever stagnerer i sin tegneutvikling. Men når denne krisa oppstår, hvorfor den oppstår og ikke minst. Hvordan vi kan motvirke den, er det ikke entydige meninger om» (Haabesland, 2000, s. 174).

Selv om det ikke er umulig å snu motivasjonen hos elevene som kommenterer slikt, er det en utfordring. Det er en utfordring som stjeler tid og energi fra undervisning, lærer og elever. Det er en utfordring jeg har et håp om at kan gjøres lettere å unngå, og lettere å gjøre noe med. Gjennom min masteroppgave håper jeg å komme fram til mulige svar på som kan motivere mellomtrinns elever til å tegne, samt svar på hva som kan oppleves som umotiverende for mellomtrinns elevers tegning. Gjennom mer kunnskap om elevenes preferanser rundt tegning håper jeg at det kan bli lettere å forberede tegneundervisning som virker motiverende for alle.

Denne masteroppgaven har som formål å finne ut hva som kan fremme og hva som kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet. Denne problemstillingen skal utforskes gjennom intervjuer med elever og lærere som svarer på spørsmål som dreier seg om deres erfaring med tegning, motivasjon for tegning, vaner rundt tegning og meninger om tegning. Gjennom informasjon som informantene bidrar med skal informasjonen analyseres og drøftes sammen med teori for å bekrefte eller avkrefte eventuelle funn. I denne oppgaven blir det blant annet tatt opp i hvordan mestringserfaringer, lærerens utforming av undervisningen, tegneredskaper, motivvalg, inspirasjon

og ytre påvirkninger som sosiale media, sosiale fellesskap og rammefaktorer kan påvirke elevens motivasjon for tegning.

Nok en bakgrunn for oppgaven er at det stadig trengs oppdatert informasjon om tegning, og tegning i skolen. Et stadig utviklende kunnskapssamfunn fører til at også tegning utvikler seg. Nye tegneredskaper, ressurser, trender og motiver påvirker tegning. Spesielt tegneredskaper og ressurser har utviklet seg, de blir mer og mer tilgjengelig for mennesker utenfor fagfeltene som bruker de. Eksempelvis har iPad og tegnebrett gjort digital tegning lett tilgjengelig på markedet. Slike redskaper og ressurser begynner og å få større innflytelse på timeplanen. Verden har også blitt nærmere i den grad at en lettere kan få innsyn og kontakt på tvers av landegrenser. Slik blir vi, og ikke minst elever påvirket av andre kulturer og trender, også innenfor tegning. Med denne oppgaven håper jeg også på å skaffe et oppdatert innblikk i hvordan teknologi, redskaper og trender påvirker elevenes tegning i dag, slik at vi som pedagoger kan holde oss oppdatert og møte elevens verden. Barnetegning er i stadig utvikling, og vi trenger å vite hvor den er nå.

Gjennom arbeidsprosessen med denne oppgaven har jeg gjort meg kjent ved annen nyere litteratur og bidrag til fagfeltet. Her vil jeg nevne Bente Helen Skjelbreds doktorgradsavhandling «Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen» (Skjelbred, 2021). Jeg vil påpeke at denne doktorgradsavhandlingen forholder seg til LK06, mens jeg forholder meg til L20. Ved å sammenligne Skjelbreds informanters respons, med empirien jeg samler fra egne informanter, håper jeg å få et blikk på hvordan operasjonalisering av de ulike læreplanene oppfattes.

Det finnes lignende undersøkelser innenfor fagfeltet som Gina Soon Garnaas sin masteravhandling, «Tegning i skolen: En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme mestringsopplevelse» (Garnaas, 2015), som også opererer under LK06. Min og Garnaas sin undersøkelse har til felles at elevers tegn/symptomer på tegnekrisa har ført til frustrasjon, men også nysgjerrighet. Garnaas brukte også elever som informanter, men i sin undersøkelse var intervjuene basert på forberedte oppgaver hun hadde latt elevene løse på forhånd. Ved dette grepet er informasjonen informantene bidrar med i stor grad begrenset til tematikken som oppgavene de utførte på forhånd åpner for. I min undersøkelse ønsker jeg å møte mine elevinformanter med færre begrensninger. Jeg vil møte de med mange og åpne spørsmål for at de skal kunne nevne akkurat hva de føler og fagfeltet

må vite. I tillegg har jeg lagt opp til en dialog etter intervjuet der elevene kan ta opp og samtale om akkurat det de vil, i håp om at de bringer ting på banen som en intervjuguide kan risikert å ikke ha åpnet for. Dessuten er det slik at empirien til Garnaas baserer seg på det hun har forberedt på forhånd. Jeg vil basere så mye som mulig av oppgaven på tematikken elevene selv tar opp, og bygge oppgaven på deres refleksjoner.

Selv om jeg går inn i intervjuene åpent og inviterer all informasjon, er det slik at jeg hatt mine hypoteser i forkant av hva som kan være aktuelt og sannsynlig å diskutere. Disse hypoteses synes i intervjuguidene, der det er synlig at jeg på forhånd forventer at elevene og pedagogene besitter informasjon om for eksempel motivpreferanser og tegneredskaper.

2 Problemstilling

Problemstillingen «Hva kan fremme, og hva kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet?» Har som mål å finne ut hva som virker motiverende på elevers tegneutvikling, samt hva som virker demotiverende på elevers tegneutvikling. Problemstillingen er begrenset til mellomtrinnet fordi det er i denne alderen jeg har opplevd mest motstand fra elever under tegneundervisning i praksis. Det er også alderen hvor flere elever opplever *tegnekrise*. Jeg har derfor begrenset forskningen min til denne aldersgruppen.

3 Teori

3.1 Tegning

For å kort forklare tegning definerer Francis F.P. Ching det slik:

«Tegning er den enkleste og mest direkte måten vi har til å uttrykke visuelle tanker og inntrykk på. Når vi tegner, trekker vi eller drar vi et redskap over en mottakelig flate. Spissen på redskapet beveger seg på papiret og lager linjer som i flate og struktur stemmer overens med de formene vi ser i den virkelige verden eller for vårt indre øye» (Ching, 1994, s. 18).

Dette er definisjonen denne oppgaven forholder seg til. I tillegg settes det begrensinger til hva som i denne oppgaven vil kunne defineres som tegneredskap. Her begrenses tegneredskap til hvilke redskaper det vil være naturlig å kombinere begreper *å tegne* med. Eksempelvis vil det være naturlig å si at man *tegner* med blyanter, man *tegner* med tusj, man *tegner* med kull og man *tegner* med kritt. Det ville vært unaturlig å si at man tegner med maling, fordi man *maler* med maling. Derfor vil maling være et eksempel på et redskap som i denne oppgaven ikke tilhører begrepet tegneredskap, og er derfor ekskludert fra samtalen om tegning.

Begrepet tegning er allerede definert, men tegning er mer enn å tankeløst plassere streker på et papir. Tegning er en prosess som ifølge Ching består av tre essensielle deler. Å se, å visualisere og å uttrykke. Å se i denne sammenhengen vil si å samle seg et sanseintrykk av verden og dermed det vi tegner. Å visualiser bidrar til å bearbeide synsintrykkene vi tar inn gjennom å se, for å kunne gjengi det, og dessuten gi oss et repertoar for å kunne danne egne bilder. Å uttrykke er vårt forsøk på å formidle vår forståelse gjennom inntrykkene vi har fått gjennom å se og å visualisere. Der budskapet og forståelsen av motivet er avhengig av hvordan tegner evner å gjenskape sine synsintrykk og visualiseringer (Ching, 1994, ss. 8–9).

3.1.1 Observasjonstegning

I denne oppgaven er det hensiktsmessig å skille mellom to typer tegning. Observasjonstegning og fantasitegning.

Observasjonstegningen er streng og handler om å korrekt kunne gjengi motivet man bruker som referanse. En referanse er noe man iakttar og bruker som veiledning når man tegner. En kan

forholde seg strengt til referansen som en gjør i observasjonstegning eller kun bruke en referanse som en ledetråd, hvilket er mulig i fantasitegning. Ching definerer observasjonstegningen slik

Hvis en tegning skal skildre noe, prøver vi å gjengi motivet nøyaktig slik vi ser det i virkeligheten. Å tegne etter virkeligheten, som også omfatter kopiering av store kunstneres verker, har tradisjonelt vært kunstnernes og designernes viktigste form for skolering (Ching, 1994, s. 26).

Læreplaner før reformen så gjerne på dette som den beste måte å tegne på med sitt ferdighetsbaserte blikk. Læreplaner etter reformen var derimot heller negative mot observasjonstegningen fordi fantasitegningen i større grad kunne gjengi barnets indre liv og naturlige uttrykk. I senere tid verdsettes observasjonstegning fordi «kopiering er en av barns *strategier* for å lære å tegne» (Haabesland, 2000, s. 164).

3.1.2 Fantasitegning

Observasjonstegningens typisk omtalte motsetning vil være fantasitegning. Formålet ved fantasitegningen er formidle at «Vårt indre øye kan også vise oss bilder av en indre virkelighet og gjøre det mulig for oss å overføre til papiret det som ikke er synlig. Hvis vi kan trekke fram visuelle bilder i erindringen, kan vi se dem i et nytt lys, sette dem sammen på en ny måte, anvende dem i nye situasjoner og omforme dem til nye ideer. Vi kan altså tegne det som hittil bare har eksistert for vårt indre øye» (Ching, 1994, s. 17). Det er altså tegninger skapt av indre forstillinger som bare vi kan se. Dette betyr ikke at tegningen ikke bruker tegnereferanser som observasjonstegningen, men ved fantasitegning kan vi omrokere bilder, og sette ulike referanser sammen til noe nytt ved hjelp av fantasi.

3.2 Tegnekrisa

I barns tegning kan det oppstå et fenomen der barnets tegneaktivitet stagnerer kraftig, årsaken til dette er at «Opplevelsen barn har av å ikke kunne tegne, dvs av at forventningene de har til sine egenproduserte bilder ikke blir innfridd gjennom egne tegneferdigheter, kalles innen det faglige miljøet i skolefaget Kunst og håndverk for "tegnekrisa"» (Frisch, 2003). Tegnekrisa starter gjerne i 9-10 årsalderen. Fenomenet er typisk for barn på ungdomsskolen og mellomtrinnet, men kan til og

med finnes i helt ned i barneskolen. Tegnekrisa er en velkjent utfordring for pedagoger som underviser tegning (Frisch, 2003).

I barnehager har jeg møtt barn i fireårsalderen som hevder de er dårlige til å tegne og i klasserom elever som sier at de ikke kan tegne. Blant ti-tolvåringer er det mange som rekker hånda i været og sier de ikke kan tegne fordi de ikke har talent. At tegning forbindes med talent hos de få, er en fordom som det er krevende å motvirke uten å vise det i handling. Lederens, pedagogens eller lærerens valg av samspillsmåte er da avgjørende for å bygge et inkluderende tegneklima med rom for ulike tegnemåter. Tegnelederen skaper enten et rikt rom for aksept eller mindre fleksibilitet. Blir rammene trange, strenge og bestemte, dempes lysten til å delta. Det kan øke følelsen av stress og manglende rom for selvdanning fordi man frykter ikke å mestre (Fønnebø, 2019, s. 60).

Som Fønnebø sier er ikke tegnekrisa et resultat av at man ikke har talent, tegnekrisen kan også ramme elever som liker å tegne. Hun mener også at «Alle kan tegne, og det finnes ikke en beste måte å gjøre det på» (Fønnebø, 2019, s. 59). Hvilket er en syn jeg helhjertet deler, og som er en holdning som kommer til å prege masteroppgaven videre.

3.3 Den norske skolens perspektiv på tegning gjennom tidene

For å få et blikk på skolens tanker om hva tegning er er det nyttig å se på læreplanens perspektiv på tegning gjennom tidene.

3.3.1 Læreplan for Landsfolkeskolen 1924 (N24)

Det finnes et mål for området tegning i læreplanen 1924, og det lyder: «Å fremda evna til å *sjå* hjå barnet – læra det til det – og øva det upp til å gjeva att i teikning det det ser eller hev sett» (Nielsen, 2009, s. 41). Denne planen hevet observasjonstegning høyt over forestillingstegning, der de siste ikke en gang er nevnt i planen. Evnen til observasjonstegning er fremhevet som en nyttig ferdighet. Elevene som var dyktige til å tegne observasjonstegning ble hevet over elevene som ikke var like dyktige, og læreren måtte passe på at de mindre «gaverike» ikke holdt de dyktige elevene tilbake.

Planen var relativt stram og ga bestemte instruksjoner om hvilke tegneredskap som skal brukes og ga også strenge retningslinjer om motivet som elevene skulle lære å tegne (Nielsen, 2009, ss. 41–42).

3.3.2 Normalplanen 1939 (N39)

Internasjonalt har kunstnere som Picasso, Munch og Rousseau åpnet for en mer leken, naiv og ekspressiv tilnærming til kunst. Hvilket videre fører til at barnas lekne bilder og fantasi lettere møter aksept (Nielsen, 2009, s. 44).

Rolf Bull-Hansen var en pedagog og kunstner som mente at barnets fantasi måtte slippe fri for at barnet skulle utvikle seg til å bli en dyktig tegner. Han hevdet at barnet kunne gå fra fantasitegning til mer konkrete og naturtro tegninger, men trengte først og fremst utfoldelse og selvstendighet for å oppnå dette. Han mente dette allerede på 1920-tallet. Tanker som dette skulle få mye å si for neste læreplan, N39 (Nielsen, 2009, s. 44).

Målene i kunst- og håndverk i denne læreplanen introduserer fantasitegning som et mål: «å utvikle evnene til å uttrykke indre opplevinger og bevisste iakttagelser ved hjelp av form og farge» (Nielsen, 2009, s. 46). Likevel finnes det spor av den forrige læreplanen som fokuserte eksklusivt på observasjonstegning. Det andre målet for tegning på planen er: «å fremme og styrke anlegg for formende arbeid hos barn ved å gi opplæring i bruk av forskjellig formålstjenlig materiale». Målet legger ikke opp til den stramme observasjonstegningen, men løfter tekniske ferdigheter og teknikker fra tradisjoner etter observasjonstegningen. Her kan disse ferdighetene og teknikkene fungere som hjelpemidler til all tegning, både observasjonstegning og fantasi. En blanding av begge tradisjoner er ønskelig fordi vi trenger at tegningen må være visuelt leselig for en tilskuer, men ikke en ren kopi er en observasjon for dette ville vært uselvstendig (Nielsen, 2009, ss. 45–48).

3.3.3 Forsøksplanen 1960 (F60)

I 1949 utdyper Viktor Lowenfeld barns utviklingsstadier i tegning. Han argumenterer for barnets selvstendige evne til å utvikle sin tegning på egenhånd på en naturlig måte. Dette synet er svært individualistisk, og ser at barnet helst skal utvikle seg uten påvirkning fra andre. Her skulle læreren være tilbakeholden og la eleven lære selv uten særlig veiledning (Nielsen, 2009, s. 52). Enkelte pedagoger støttet denne holdningen, mens andre mente dette var en motstand til kunnskap og var derfor imot det på bakgrunn av at skolen sitt hovedansvar ble ansett som kunnskapstilleggelse.

Videre ble det og gjort teknologiske fremskritt internasjonalt som skapte en holdning til opplæring som satte søkelys på konkurransedyktighet. De nye elevene skulle læres opp til å være nytenkende og kreative (Nielsen, 2009, ss. 53–55).

Det var ved F60 at Tegning, sløyd og håndarbeid ble samlet som ett fag. Det er derfor vanskeligere å finne mål som gjelder tegning, ettersom målene ble i mer eller mindre grad mer generelle for å kunne anvendes til flere områder i faget. Hovedmålet for faget var at «Undervisning i forming har til hovedmål å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet» (Nielsen, 2009, s. 55). De underordnede målene er ganske generelle, men også diffuse. Det står nemlig mindre direkte hvordan man kan oppnå disse målene med tegning.

Resultatet av sammenslåingen kan diskuteres om har rammet området tegning mest som fag. Ettersom pedagogikken rundt tegning dreide seg mer om prosess, og mindre om produkt var lærerens rolle først og fremst til inspirasjon og tilrettelegging for elevens selvstendige kreativitet. Fagkompetansen til tegnepedagogene ble dermed mindre relevant, og åpnet for at allmennlærere også kunne undervise tegning (Nielsen, 2009, ss. 54–58).

3.3.4 Mønsterplanen 1974 (M74)

Under M74 var det fortsatt et skille mellom det Liv Merete Nielsen refererer til som kunnskapsbasert (læreren formidler kunnskap) og personlighetsutviklende undervisning (eleven utforsker kunnskap selvstendig med læreren som inspirasjon og tilrettelegger. Målene for faget sier mer om prosessene og elevenes estetiske opplevelser, enn om ferdige produkt. Planen var i stor grad en fortsettelse av holdningen som formidles under F60. Tilsynelatende ser det ut som det mer nå, enn i F60, finnes en tanke om at det finnes bra kunst og dårlig kunst. Ordet kvalitet løftes nemlig frem i målene (Nielsen, 2009, ss. 62–64).

3.3.5 Mønsterplanen 1987 (M87)

På 70-tallet påviser Wilson og Wilson at barn tar inspirasjon fra hverandre. De lærer av hverandre og påvirker hverandre. Dette står i konflikt til Lowenfelds ideer om at barn tegner upåvirket. Nå finnes det også et sosialt aspekt ved tegning gjennom forskning, og her rykker de sosiokulturelle teoriene inn etter hvert. Noe nytt under M87, kontra de tidligere læreplanene er at de nye målene

forteller ikke lenger bare hva elevene skal lære, men også hvordan. Dette kommer fram gjennom ordet *gjennom* i målene. Slik får læreren en bedre pekepinn på hvordan målene kan løses. I tillegg har også faget forming blitt oppdelt i fem deler, der *bildeforming* er delen som hovedsakelig erstatter *tegning* fra N24 og N39 (Nielsen, 2009, ss. 65–69).

3.3.6 Læreplan 1997 (L97)

I tiden framover skjedde det store fremskritt innen teknologi, som snart skulle få en virkning i faget. Utvikling av bilder på TV og PC forbedres og blir en større del av elevens hverdag, og fører frem i tid til den digitale tegning som står på læreplanen i dag (Nielsen, 2009, s. 73).

Mot veien mot den nye læreplanen oppstod det kritikk til fagets kunstformidling til elevene. Det var mangel på kunsthistorie i planen. I tillegg stiltes det spørsmål til elevene kunne uttrykke seg visuelt. Det tidligere fokuset på at kunsten skal springe ut fra barnet alene, kunne oppleves som et hinder for å kommunisere visuelt, fordi for å kommunisere gjennom kunst, må man også kunne skape kunst som kan tolkes. Denne visuelle kommunikasjonen er avhengig at det finnes et felles visuelt språk med enighet om betydningen av ulike motiv, symbolikk og virkemidler. Slik kom ideer fra observasjonstegning og skjema tilbake, men ikke for å kun tegne det en ser, men heller for at eleven skal få ferdigheter og teknikker som videre kan hjelpe de til å uttrykke seg selv. Som et slags skjelett for deres egen tegning. Et annet sosialt aspekt ved den nye læreplanen er oppmerksomheten rundt kultur og samfunn, i et kunsthistorisk internasjonalt perspektiv, men også gjennom et nasjonalt og lokalt perspektiv. OL på Lillehammer fremmet en trend som verdsatt norsk kunst og kulturarv, dette skal komme til syne i den nye læreplanen (Nielsen, 2009, ss. 69–78).

3.3.7 Kunnskapsløftet 2006 (K06)

Ettersom formidling av kunst ble en større del av faget vekker det en frykt hos enkelte for at faget skulle bli teoritunget, og mindre preget av praktisk estetiske erfaringer i verkstedene. Likevel ble også flere kritiske til ideen om at tegningen til barnet skal få lite ekstern påvirkning, her spesielt tenker en på at læreren skal påvirke så lite som mulig. Den høyere utdanningen innen kunstfaglig pedagogikk leveres for studenter og lærere. Den mer teoritunge høyere utdanningen, kan ha smittet over til barneskolen fordi flere pedagoger som videreutdannet seg var gjerne de som ble kritiske til barnets fantasitegning (Nielsen, 2009, ss. 80–82).

Ettersom teknologien blir mer avansert krever flere arbeidsfelt kompetanse i visuell kommunikasjon og estetisk sans, eksempelvis blir slik kompetanse brukt i byplanlegging, arkitektur og markedsføring. Slik blir kunst og håndverk et viktig fag og lære med tanke på de kommende jobbene i fremtiden til elevene, samt allerede eksisterende yrkesgrupper som videreutvikler seg (Nielsen, 2009, s. 83).

Rundt denne tiden kommer også PISA-undersøkelse inn i bildet. Norge presterer dårligere enn forventet og ønsket. Den nye læreplanen jobbet for å forbedre elevenes ferdigheter i områder der PISA-undersøkelsene viste at norske elever presterte dårlig. Den nye læreplanen ble derfor svært målrik for å bedre forsikre nådd kompetanse.

3.3.8 Fagfornyelsen 2020 (LK20)

For den nyeste og nåværende læreplanen er opplæringens verdigrunnlag:

- menneskeverdet
- identitet og kulturelt mangfold
- kritisk tenkning og etisk bevissthet
- skaperglede engasjement og utforskertrang
- respekt for naturen og miljøbevissthet
- demokrati og medvirkning

(Saabye & Pedlex, 2019, ss. 8–12)

Dette er et verdigrunnlag som vitner om et samfunn som ser verdien i å prioritere medmenneskelighet, respekt og fellesskap. Som kommer av at verden stadig virker mindre, ettersom media og teknologiske fremskritt bringer oss nærmere hverandre, og gir oss innblikk i ulike kulturer og samfunn på godt og vondt. Teknologiens fremskritt synes i kunst og håndverk, kanskje spesielt innen tegning ettersom bruk av iPad introduserer en ny type tegning i faget, nemlig digital tegning.

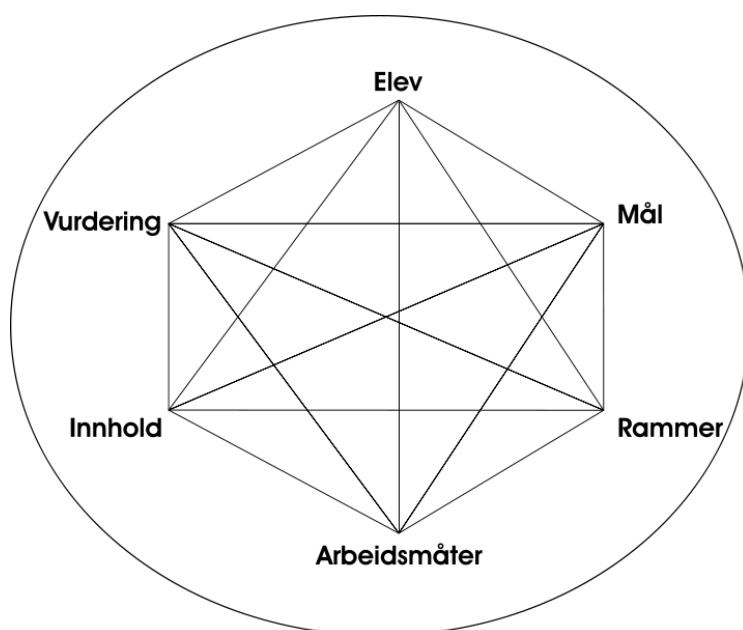
LK20 er som K06 en svært målrik læreplan. Målene som er hensiktsmessige å løfte fram i denne oppgaven er først og fremst målene som gjelder tegning og visuell kommunikasjon, og siden oppgavens problemstilling løfter fram mellomtrinnet, er utvalget av målene som er listet under etter 7. trinn:

- tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv
- utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider
- analysere visuelle virkemidler i ulike medier og belyse et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk

(Saabye & Pedlex, 2019, s. 58)

3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen ble utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg, den har siden blitt videreutviklet og i denne oppgaven forholder jeg meg til Hiim og HIPPES versjon fra 1993, som igjen blir brukt av Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik, 2018, s. 196).



Figur 1: (Didaktisk relasjonstenkning, 2019)

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som illustrerer relasjonen mellom de ulike rammekriteriene og prosesskriteriene som sammen påvirker undervisningen og undervisningens utforming. Her vil rammekriterier være rammene læreren opererer under og har mindre kontroll over, et eksempel på dette kan være en rammefaktor som skolens økonomi eller læreplanen. Prosesskriterer er kriterier læreren har makt til å utforme, eksempelvis hvordan læreren velger å

legge opp undervisningen. Modellen viser hvordan elev- og lærerforutsetninger, mål, ramme faktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering har gjensidig betydning for undervisningen og hverandre. Vil et av punktene endre seg, krever dette at de andre punktene også må endre seg i noen grad. Alle kriteriene til undervisningen spiller på hverandre og påvirker hverandre alltid (Skaalvik, 2018, ss. 196–197).

3.5 Tegneutvikling

Det finnes flere teorier om hvordan barn lærer, mer spesifikt også hvordan barn lærer å tegne, «man kan si at det var hovedsakelig to ulike hovedretninger: den utviklingspedagogiske læringsmåten og den sosiokulturelle læringsmåten. Den utviklingspedagogiske læringsmåten fokuserer på modningens betydning for tegneutviklingen. Mens den sosiokulturelle læringsmåten legger stor vekt på påvirkning og læring» (Garnaas, 2015, ss. 19–20). Innenfor den sosiokulturelle læringsmåten vil jeg bringe frem Vygotsky sine teorier. Innenfor den utviklingspedagogiske læremåten vil jeg referere til Lowenfelds tegnestadier. Her er det viktig å presisere at begge disse teoriene er teorier, og ikke beviste fakta. De er aktuelle perspektiver å ta i denne oppgaven, men ingen av de kan refereres til som en fasit. Formålet med å inkludere disse teoriene er å sammenligne deres syn med empirien, og utforske hvordan ulike perspektiver på barns tegneutvikling kan støtte funn.

3.6 Sosiokulturell teori

Säljö skriver at «Mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Hva den enkelte kan og lærer, kan forstås på bakgrunn av hans eller hennes biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer i den tiden vedkommende tilfeldigvis lever» (Säljö, 2016, s. 105). Altså påvirkes mennesket av tiden, kulturen og menneskene en er omringet av. Nøyaktig hvor mye påvirkning sosiale faktorer har på menneskets liv og læring finnes det ulike teorier om. En av de teoretiske retningene som plasserer mye ansvar for læring over på det sosiale samfunnet er sosiokulturell læringsteori.

Sosiokulturell læringsteori er en teori som baserer seg på at lærings skjer i fellesskap. Kunnskap skapes og formidles gjennom sosial påvirkning og samhandling mellom mennesker. Som menneske lærer man gjennom å være del av kulturer og samfunn. Det er gjennom den sosiale interaksjonen

med andre medmennesker i et samfunn at læring kan oppstå (Imsen, 2014, ss. 183–184).

Sosiokulturell teori har røtter i verkene til Lev Vygotsky, som var en russisk psykolog.

Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt (Imsen, 2014, s. 188).

Språk spiller en stor rolle innenfor sosialkulturell teori, og blir betegnet som et redskap. Ifølge Vygotsky er språket redskapets redskap (Säljö, 2016, s. 111). Andre redskaper innenfor sosiokulturell teori kan være blyanter og papir, og disse bruker vi til å uttrykke visuelt språk, hvilket for øvrig kan sees på som et verktøy i seg selv, basert på at muntlig språk er et redskap. Det er ved bruk av redskap vi sosialiseres, samt også slik vi danner kultur og kunnskap (Imsen, 2014, s. 189).

3.6.1 Appropriasjon

Appropriasjon er et begrep som innenfor sosiokulturell teori betyr «å låne» eller «å ta til seg». Betydningen av dette vises når mennesker utsettes for ny kunnskap som for eksempel et nytt begrep. Approprieringsprosessen her vil være at mennesket hører ett nytt ord, mennesket utforsker ordet og prøver å forstå hva essensen og meningsinnholdet i ordet er, før mennesket endelig forstår det nye ordet og behersker det selv og dermed blir ordet en del av individets vokabular. Denne nye kunnskapen trenger ikke kun være ord. I en oppgave som dette kan det som approprieres for eksempel være en oppskrift på tegnet motiv. Eller å se noen bruke et nytt tegneredskap en aldri selv har sett i bruk, etter å ha sett andre bruke redskapet, vil en selv ha en ide om hvordan det kan brukes, og kunne teste det ut og mestre det selv. Felles for alle disse eksemplene på appropriering er at det krever en sosial kontekst. Individet approprierer i sosiale fellesskap der individet blir introdusert til nye erfaringer og kunnskaper av andre mennesker (Säljö, 2016, ss. 113–118).

3.6.2 Den nærmeste utviklingssonen

Den nærmeste utviklingssonen, også kalt den proksimale utviklingssonen er et begrep fra Vygotsky. Den nærmeste utviklingssonen kan forklares som leddet mellom oppnådd kunnskap/ferdighet og fremtidig kunnskap/ferdighet. I dette mellomleddet er barnet avhengig av veiledning for å nå en

fremtidig kunnskap/ferdighet (Säljö, 2016, ss. 118–119). Teorien om den nærmeste utviklingssonen «legger vekt på læreren som den mer kompetente og som står i samspill med barnet i dets læringsprosesser i tegning» (Postholm, 2013, s. 17). Eleven som er i ferd med å utvikle sine evner behøver hjelp fra en mer kompetent veileder, det finnes nemlig grenser for hva en elev kan få til alene med sin allerede eksisterende kunnskap. Den mer kompetente veilederen trenger ikke nødvendigvis være en lærer, med forståelig kommunikasjon kan denne veilederen være en medelev, en forelder eller et søsken. Den nærmeste utviklingssonen oppfattes som noe som er svært individuelt, grunnet av at elevene har ulike forutsetninger og lærer ulikt. Fra elev til elev kan det variere hvor lett man tar til seg ny informasjon, og hvor fort man gjør det. Her kreves det derfor tilpasset opplæring. Et begrep innen sosiokulturell teori for en måte å tilpasse opplæringen på er *scaffolding*, eller støttende undervisning på norsk (Imsen, 2014, ss. 92–95).

Det grunnleggende prinsippet er at den voksnes støttende inngrep i undervisningen skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå. Jo større problemer eleven har med oppgaven, desto mer hjelp, støtte og veiledning må eleven få. Jo større kompetanse eleven har i forhold til oppgaven, desto mindre hjelp er det nødvendig å gi (Imsen, 2014, s. 194).

Innenfor tegneundervisning beskriver Postholm og Frisch scaffolding som å tilby barnet gode mentale og fysiske støttesystem, slik at de har tilgang på hjelpelige mennesker og redskaper som kan hjelpe eleven til å utvikle sin kunnskap. Det er altså elevens individuelle behov for tilpasset opplæring som inviterer den mer kompetente person til å veilede eleven selv til å oppdage ny kunnskap. Postholm og Frisch omtaler dette gjerne som stillasbygging og assistering, der assistansen den mer kompetente person tilbyr hjelper eleven å nå ny kunnskap. Måter å assistere på kan være:

- Modellering: å demonstrere hvordan noe skal gjøres for eleven, som så forsøker å gjenta prosessen selv.
- Situasjonshåndtering: å kunne håndtere uforutsette situasjoner og adferd i undervisningen. Eksempel på slik atferd kan være tegnekriser-stereotypiske uttalelser fra elever.
- Feedback: å kunne tilby tilbakemeldinger og framovermeldinger, altså å kunne gi oppklarende respons til elevens arbeid.
- Instruksjon: å muntlig forklare og veilede eleven gjennom en prosess.
- Å stille spørsmål: å stille vurderingss spørsmål og assisterende spørsmål for å bekrefte og å skape læreprosesser.

- Å fremme tankestrukturer: å gi elevene innspill som åpner for at de må utforske muligheter og reflektere over tanker, meninger og resultater.

(Postholm, 2013, ss. 27–30).

3.7 Viktor Lowenfelds tegnestadier

Viktor Lowenfeld var en kunstprofessor som delte opp barns tegneutvikling i ulike stadier basert på alder. Han mente at tegning var et resultat av barnets naturlige og upåvirkede utvikling, og står derfor litt i strid med de sosiokulturelle teoriene som hevder at tegning må være noe som har blitt lært gjennom sosialisering. Disse stadiene kan gli over i hverandre og skal kun forklare et representativt gjennomsnitt på hvordan barns tegneutvikling tar form. Stadiene er rablestadiet, førskjemastadiet, skjemastadiet, gryende realisme og det pseudonaturalistiske stadium (Haabesland, 2000, ss. 137–138).

Det jeg hovedsakelig vil bruke Lowenfelds stadier til er å bekrefte de karakteristiske trekkene elevene viser ved den passende alderen, og dermed stadiet de befinner seg på. Først og fremst for å illustrere for leseren at opplevelsene elevinformantene erfarer er representative for andre barn. Dette vil jeg forsøke å bruke som et grep for å formidle reliabiliteten i undersøkelsen

Før jeg nå skal beskrive Lowenfelds tegnestadier vil jeg gjenta, som nevnt tidligere at teoriene som blir brukt bare er teorier, ikke fakta. Jeg vil spesielt understreke dette når det kommer til Lowenfeld fordi «Det som ikke kommer frem ved teorier om tegning som en iboende evne og de pedagogiske konsekvensene som trekkes, er at det å tegne også innebærer å uttrykke seg på bakgrunn av kulturelle konvensjoner» (Hopperstad, 2005, s. 62). Denne teorien kan altså kun være aktuell og sann dersom barnet ikke blir eksponert til populær bildekultur og sosiale påvirkninger, noe som i elevens hverdag i dagens samfunn vil være helt umulig. Barnet er omringet av bilder og vil naturligvis påvirkes av det. Tegning kan også omtales som visuelt språk, og språk kan sees som utelukkende sosialt med tanke på at de fleste språk (visuelt, muntlig, kroppslig etc.) blir brukt til kommunikasjon med andre mennesker ved at vi formidler og tolker (Hopperstad, 2005, ss. 62–63). Dette er årsaken til at jeg først og fremst vil forholde meg til hans beskrivelse av de typiske utviklingstrekkene som finnes i hvert tegnestadium, ikke hans teori om årsakene til at disse trekkene skyldes en isolert tegneutvikling.

3.7.1 Rablestadiet

Det første stadiet er rablestadiet. Dette stadiet gjelder barn i 2-4 årsalderen. Videre deler Lowenfeld rablestadiet opp i tre delstadier. Det første delstadiet er tilfeldig rabbel. Dette delstadiet kan beskrives som bevegelseslek. Det er tidlig i barnets motoriske og finmotoriske utvikling, strekene er derfor ofte tilfeldige, og kanne ikke gjenkjennes lett som konkrete motiv. Det andre delstadiet er kontrollert rabbel, her får barn mer kontroll over motorikken sin, samt som synet utvikles. Her oppdager de at bevegelsene de utfører korrelerer med strekene på papiret. Det siste delstadiet er navngitt rabbel. Her knytter barn historier og meninger til rabletegningene sine. Selv om det er utydelig å se hva slags motiv det er, har barnet en plan og en intensjon med motivet som fortsatt ser ut som rabbel (Haabesland, 2000, ss. 138–140).

3.7.2 Førskjemastadiet

Det andre stadiet er førskjemastadiet og gjelder barn fra 4-7 år. Her går barnet fra rabling til å ville gjengi identifiserbare former. Disse formene kan være utydelige i begynnelsen, men vil begynne å ligne og kunne representere motivet som skal forestilles med litt tid og trening. Typiske motiv her kan for eksempel være mennesker, hus og dyr (Haabesland, 2000, ss. 140–142).

3.7.3 Skjemaalderen

Ved skjemaalderen, da barnet befinner seg mellom alderen 7-9, har barnet dannet en konklusjon om hva som er nødvendig og unødvendig å inkludere for at hens tegning skal forestille motivet det skal representere. Her danner barnet oppskrifter eller skjema på hva hen mener tydeliggjør at motivet skal være forståelig og leselig. Om et barn i dette stadiet skulle tegnet et ansikt ville det for eksempel ha inkludert hår, munn, øyne, ører og nese, men kanskje ekskludert detaljer hen mener ikke trengs for å vise at tegningen skal forestille et menneske. Dette kan være ting som øyelokk, øyebryn, nesebor og lepper. Disse tegningene kan også bære preg av overdrivelser som store øyne, at alle jenter går i kjoler, eller ører som stikker rett ut. Rundt denne alderen er det lettere for barn å se rom og forhold. De inkluderer himmelen og bakken, og plasserer motiver mer riktig i forhold til hverandre enn det barnet ville gjort i førskjemastadiet (Haabesland, 2000, ss. 142–148).

3.7.4 Gryende realisme

I alderen 9-12 oppstår stadiet som kalles gryende realisme. Her blir barnet mer selvkritisk, objektiv og reflekterende rundt sin tegning. Dette kan komme av at barnets tegning begynner å påvirkes mer av venner og gjenvaldrende enn den voksne. Barnet prøver i større grad å gjenskape bildene det ser mer korrekt framstilt, men tegningen er ikke avansert nok enda til å inneholde mer modne teknikker som skyggelegging og lys. I dette stadiet blir den tidligere skjemategningen mer utviklet, og mer fleksibel, mennesker kan for eksempel stå i nye posisjoner og gjøre aktiviteter. Rommet i elevens tegning får mer dybde gjennom teknikker som overlapping, og ved å strekke bakke og himmel lenger enn bare den ytterste centimeteren nede og oppe på arket (Haabesland, 2000, ss. 149–152).

3.7.5 Det pseudonaturalistiske stadiet

Det pseudonaturalistiske stadiet kommer i alderen 12-14. Her blir barnet enda mer kritisk til egen tegning, men kanskje først og fremst resultatet. I dette stadiet skiller Lowenfeld mellom to typer tegnere. Nemlig visuelt innstilte elever som er opptatt av at tegning er korrekt i forhold til referanser og den realistiske verden som tegnes. De forsøker å legge merke til detaljer ved helheten for å formidle det de ser så riktig som mulig, og forholder seg til observasjonstegningen. Mens den andre tegneren, haptikeren, «han eller hun engasjerer seg mer følelsesmessig i motivet og fokuserer gjerne på detaljer som er av betydning. Den haptiske typen bygger mindre på det visuelle inntrykket, og i større grad på andre sanseopplevelser» (Haabesland, 2000, s. 153). Rom i tegningen blir enda mer komplisert ved forsøk på perspektivtegning, og variere størrelser på deler av motivet for å skape dybde (Haabesland, 2000, ss. 152–155).

Naturligvis er det de to sistnevnte stadiene som vil være mest aktuelle for denne undersøkelsen, og de jeg kommer til å referere til mest.

3.8 Om mestring

3.8.1 Mestringsforventning

Mestringsforventning kan defineres som «personens bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner»

(Skaalvik, 2018, s. 122). I skolen vil dette være elevens forventning til om hun eller han er kapabel til å mestre en oppgave. Det dreier seg ikke om hvor flink eleven er, eller i hvor god grad eleven kommer til å mestre oppgaven, dette ville kalles selvvurdering. Mestringsforventning stiller heller spørsmål om man forventet å greie en oppgave i det hele tatt. Spørsmålet er «Kommer jeg til å klare dette?». Svaret er «ja» eller «nei». Mestringsforventning er viktig i tegning og andre områder fordi det regulerer innsatsen eleven velger å gi.

Elever som har høye mestringsforventninger, tenderer til å oppfatte nye oppgaver og situasjoner som utfordringer og muligheter. De har derfor større mot til å gå løs på oppgavene. Elever som har lave mestringsforventninger, har en tendens til å oppfatte nye oppgaver og situasjoner som truende. De dveler mer ved hva som kan gå galt, og ved egen kompetanse. Fordi situasjonen oppleves som truende, gir de fortere opp når de møter utfordringer (Skaalvik, 2018, s. 124).

Å oppleve mestring er en god følelse som vi inviterer til og har et ønske om å oppleve, mens nederlag er en vond følelse som vi gjerne unngår. På bakgrunn av dette er det slik at «Vi har derfor en generell tendens til å oppsøke situasjoner og aktiviteter som vi tror vi vil mestre, og til å unngå situasjoner og aktiviteter som vi ikke tror vi vil lykkes med» (Skaalvik, 2018, s. 124). Skaalvik og Skaalvik kan fortelle at det er bevist at mestringsforventninger bestemmer elevens motivasjon, innsats og utholdenhet mer enn hva en god eller dårlig karakter ville gjort.

3.8.2 Mestringserfaringer

«Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver som de oppgavene en står ovenfor. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring» (Skaalvik, 2018, s. 125).

Å mislykkes tidlig i et læringsløp, er veldig uheldig fordi det skaper en forventning om at en kommer til å mislykkes med lignende oppgaver. Om en forventer nederlag vil det være vanskelig å motivere seg selv til å forsøke igjen. Tidlige og flere erfaringer med å lykkes er derimot motiverende fordi en har begrunnet tro på at man kan oppnå lignende mål og oppgaver igjen. Det vil derfor være lettere å forsøke å nå mål fordi en forventer å få det til (Skaalvik, 2018, ss. 125–126).

3.9 Mål

Selvregulering vil si «å sette seg mål og arbeide systematisk for å nå målene» (Skaalvik, 2018, s. 102). For å kunne praktisere selvregulering er viktig videre at disse målene eleven setter seg for seg selv er realistiske mål som er sannsynlig og oppnåelig for akkurat denne eleven. I skolen i dag merker elevene et stort prestasjonspress, derav har en hørt uttrykk som generasjon prestasjon. Prestasjons presset kommer av prestasjoner er det som teller, prestasjonene det er snakk om er ikke nødvendigvis prestasjoner som gjelder elevens egne personlige utvikling, men prestasjoner som blir sammenlignet med andre elever. Det handler ikke lenger om å forbedre og slå personlige prestasjoner, men om å slå alles prestasjoner. Dette kan føre til at eleven setter seg urealistiske mål, som de vil slite med å nå, om de når de i det hele tatt. Et slikt urealistisk mål kan være å forvente karakteren 6 i et fag der man selv ligger på 3, og skaper seg dette målet og forventningen på bakgrunn av at mange andre i klassen sin presterer 5 og 6 i dette faget. Denne eventuelle opplevelsen av mislykkethet kan føre til svekket selvverd (Skaalvik, 2018, s. 102).

4 Metoder

4.1 Kvalitativ metode

I denne oppgaven har jeg besluttet at kvalitativ metode vil være metoden som gir meg den dybden jeg trenger i svarene jeg søker. Kvalitativ metode gir muligheten til å kunne spørre hvorfor. Med denne oppgaven er jeg ikke kun ute etter å finne svar på hvilke preferanser elever på mellomtrinnet har rundt tegning, men også hvorfor de har sine spesifikke preferanser. Ved kvalitativ forskning «er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem. Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper i en tekst som presenterer en kvalitativ studie» (Postholm, 2018, s. 95). Formålet ved kvalitativ metode er å gi «den andre», altså den som forskes på muligheten og friheten til å uttrykke seg selv tydelig og detaljert, for at forskeren skal kunne forstå og formidle deres perspektiv på en ærlig måte som er tro mot forskningsobjektets sannhet. (Postholm, 2018, s. 95). Kvalitativ metode tillater fyldige og detaljerte svar, og begrenses ikke av mindre personlige forskningsmetoder som for eksempel enn kvantitativt spørreskjema med forhåndsbestemte svaralternativer, som forskningsobjektet kanskje ikke føler passer i det hele tatt. Siden slike perspektiver gjør undersøkelsen åpen og velkommen for intervjuobjektene komplekse tegneidentiteter og erfaringer, gjør dette undersøkelsen til en konstruktivistisk tilnærming. Det vil si at den best mulige måten å forske på fenomener som tegning, er ikke gjennom store tall, men gjennom dybdeundersøkelser der intervjuobjektets egne ord og handlinger er den mest realistiske og virkelighetsnære fortelleren (Postholm, 2018, s. 99).

Jeg vil undersøke en liten gruppe elevers individuelle erfaringer med tegning, gjennom et kvalitativt gruppeintervju. Hensikten med dette er å gjøre et dypdykk i hver enkelt av disse elevene sin tegneidentitet, slik at jeg kan kartlegge ulike erfaringer og preferanser som også kan være representative for andre elever. Jeg vil og føre kvalitative enkeltintervjuer med lærere, om deres erfaringer med å undervise tegning på mellomtrinnet.

4.2 Induktiv forskning

Jeg velger å bruke funnene i min empiriinnsamling som utgangspunkt for drøfting og diskusjon. Litteraturen som blir inkludert, kommer som resultat av hva funnene åpner for og trenger. Jeg vil her jobbe fra det spesifikke til det generelle, eller nedenfra og opp. Dette gjør forskningen induktiv.

«Med *induktiv forskning* (fra latin: *inductio*, som betyr innføring) menes forskning hvor utgangspunktet er observasjon av empiriske fenomener» (Nyeng, 2012, s. 59). Induktiv forskning handler om å studere virkeligheten, for så å tolke virkeligheten og enten bekrefte eller avkrefte forskningens resultater med teori. Ved induktiv forskning forsøker en å møte virkeligheten med åpent sinn uten å lage hypoteser grunnet i teori på forhånd. Frode Nyeng forklarer induktiv forskning kort ved å beskrivelsen «fra empiri til teori» (Nyeng, 2012, s. 59). Elevene og pedagogene som blir intervjuet representerer virkeligheten, men det er viktig å ha i tankene at dette er en kvalitativ undersøkelse, derfor er dette kun en liten representasjon av virkeligheten. Hvor representativ denne intervjugruppen er blir klarere når en ser hvordan empirien korresponderer med allerede eksisterende teori. At forskningen er induktiv er også en selvfølge ettersom dette er konstruktivistisk tilnærming til forskning (Postholm, 2018, s. 101).

En induktiv tilnærming er også typisk for eksplorerende forskning (Høgheim, 2020, s. 130), hvilket denne oppgaven baseres på. Eksplorerende forskning kan defineres som «Å skape kunnskap om et felt, mennesker eller fenomener uten klare antakelser om hva man kommer til å observere, der man må samle inn rike og detaljerte tekstdata» (Høgheim, 2020, s. 130). Dette er altså en åpen undersøkelse som leter etter svar, ikke en undersøkelse som prøver å bekrefte en klar hypotese.

4.3 Informantutvalg

Siden jeg utforsker kvalitativt er det hensiktsmessig med en mindre gruppe elever å intervju slik at mengden informasjon er håndterlig. Det er viktig at elevene er mellomtrinns elever, ettersom det typisk er blant denne demografien tegnekrisa ofte befinner, samt at informantenes alder stemmer over ens med problemstillingen. Etter min erfaring uttrykker eldre mellomtrinns elever seg veldig klart, derfor ville jeg gjerne intervju 6. klassinger og 7. klassinger. Intervjuet skjer i form av et felles gruppeintervju for alle elevene som deltar i undersøkelsen. Jeg intervjuet og samlet empiri på en og samme skole og var åpen for at alle elevene innenfor denne aldersgruppen kunne bidra om de ville, om for mange ville delta var jeg forberedt på å måtte gjøre et utvalg. Seks elever hadde muligheten til å delta, hvilket var en god størrelse på et gruppeintervju som stod etter min forventning.

Det er viktig å poengtere at jeg valgte ut alle elevene som hadde lyst, og gjorde ikke noen videre utvelgelser fra denne gruppen. Gruppen bestod av fire elever fra 7. klasse, og to elever fra 6. klasse. Elevene som var valgt ut ble valgt ut på bakgrunn av at de hadde lyst og muligheten til det. Disse

elevene gjorde det klart i forkant av intervjuet at alle liker å tegne, dog i ulik grad. Det er dessverre slik at en undersøkelse om tegning kanskje ikke høres særlig fristende ut for elever som misliker tegning, derfor er det vanskelig å skaffe representasjon for disse elevene gjennom denne undersøkelsen.

Jeg har intervjuet pedagoger ved en skole. Der mitt eneste absolutte krav var at de enten underviser, eller har undervist tegneundervisning på mellomtrinnet. Slik at jeg er forsikret erfaring innenfor emnet jeg utforsker. Målet med å ha erfarne pedagoger som informanter er å se hvordan deres erfaringer og oppfattelse av elevers tegning samsvarer med svarene elevene selv gitt i gruppeintervjuet.

Elevene og pedagogene som er intervjuet er hentet fra samme skole, dette for å åpne for samsvar mellom intervjuene. Her kan pedagoger og elever for eksempel referere til de samme oppgavene. Dette for å sørge for en sterk sammenheng mellom svarene i oppgaven. For at elevenes og pedagogenes skal kunne støtte hverandre opp i så sterk grad som mulig, hjelper det at de kan trekke frem erfaringer som både elever og pedagoger kan tatt en del av. Slik er det mulighet for å få refleksjoner dra elevens ståsted, men og pedagogens ståsted fra samme oppgave og undervisningsøkt. Å intervju elever og pedagoger fra ulike skoler kunne ført med risikoen at undervisningen som føres er så ulik fra skole til skole at det ville vært vanskeligere å knytte innholdet i elevintervju og pedagogintervju til hverandre.

4.4 Semi-strukturert intervju

I denne undersøkelsen fant jeg ut at et semistrukturert intervju vil være hensiktsmessig, fordi det tillater ikke-planlagte tema å ta del i samtalen. Et semi-strukturert intervju er «En strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen» (Høgheim, 2020, s. 131). Forskeren møter forberedt med tema og spørsmål til intervjuet, men møter med et åpent sinn og er forberedt på at det kan forekomme endringer i strukturen, spørsmål og tema. Det er en fleksibel intervjuform som henger i tråd med eksplorerende forskning, der åpenheten for at man ikke har en hypotese på forhånd synes ved at man gir rom for at intervjuobjektet kan komme med svar og tema en selv ikke har forutsett (Høgheim, 2020, ss. 129–131).

Målet med et semi-strukturert intervju er å forstå intervjuobjektets perspektiv, det er derfor viktig å kunne tilpasse seg til intervjuobjektets perspektiv for å få dette fram. Forskeren og intervjuobjektet møter hverandres bidrag og bygger dialogen, de skaper kunnskap sammen på denne måten. Forskeren trenger heller ikke forholde seg strengt til intervjuguiden fordi et semi-strukturert intervju kan innebære at «Kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet, kan også bidra til at forskeren ønsker å stille noen spørsmål som hun eller han heller ikke hadde tenkt på forhånd» (Postholm, 2018, s. 121). Ved denne intervjuformen kan man utforske øyeblikkene der intervjuobjektet blir engasjert videre med oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklaringsspørsmål, framfor å følge streng guide som kan risikere å ødelegge denne nysgjerrige flyten (Postholm, 2018, s. 121).

4.5 Semi-strukturert gruppeintervju med mellomtrinns elever

Intervjuene som ble gjort med elevgruppen ble ført muntlig der vi satt i ring rundt et bord og svarte etter tur. Intervjuet ble gjort i et grupperom klargjort på forhånd med tegnematerialer som tegnepapir, finelinere, blyanter, fargeblyanter, viskelær og blyantspisser. Under intervjuet fikk elevene tegne. Dette valget gjorde jeg for å gjøre miljøet mindre formelt, slik at intervjuet føles mer ut som en dialog, og mindre som en fremmed intervjusituasjon. Jeg hadde et ønske om at elevene skulle føle seg komfortabel nok til å uttale seg ærlig slik de selv ønsker om tegning, og ikke gi svar de kanskje tenker at jeg ønsker å høre.

Et annet trekk for å gjøre intervjuet mindre formelt var å gjøre et gruppeintervju. «Gruppeintervjuet er hovedsakelig en kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer enten hver for seg eller samtidig i en formell eller uformell setting» (Postholm, 2010, s. 72). Som voksen, tror jeg at jeg fort kan føles ut som en autorativ figur for elevene, noe jeg tror kan bidra til at de vil svare slik de tror jeg forventer at de svarer. Dette vil jeg prøve å unngå ved å sette elevene sammen i en gruppe der de er jevnaldrende. Altså i en gruppe der det forhåpentligvis er lettere å være seg selv. En annen fordel jeg opplever i en gruppe er at de får tid til å slappe av og lytte, og ikke trenger å sitte parat til å svare på spørsmål like hyppig som i et aleneintervju.

Nok en grunn til valget av gruppeintervju er at «Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles» (Postholm, 2010, s. 72). Alle gruppemedlemmene i

dette intervjuet har til felles at de liker å tegne i ulik grad. Fordi temaet er noe de har til felles kan de si seg enig eller uenig med hverandre underveis, og komme med tilleggskommentarer til hverandre. Ved gruppeintervju samles «Muntlig informasjon fra flere mennesker som skapes gjennom diskusjon og samhandling innad i en gruppe» (Høgheim, 2020, s. 140). Her skiller gruppeintervjuet seg fra enkeltintervjuer fordi kunnskapen som skapes og formidles kommer ikke kun som resultat av individuelle tanker og meninger. Fellesskapet, diskusjonen og dialogen som oppstår mellom deltakerne kan føre til mer informasjon enn det deltakerne ville bidratt med i enkeltintervjuer.

Alle elevene går på samme skole og har vært innom noen av de samme tegneoppgavene. De hjelper derfor hverandre å huske felles opplevelser, og bidrar sammen til at jeg får så mye data som mulig fra elevgruppen. Hadde jeg spurt elevene «Hva er den beste tegneoppgaven du har fått?» gjennom enkeltintervjuer, kunne jeg risikert å få «Jeg vet ikke» som svar og dermed blitt sittende med lite utbytte på dette området. Om jeg møter svaret «jeg vet ikke» i et gruppeintervju, så har eleven som sier dette muligheten til å høre på de andres innspill og kanskje komme på noe underveis, eller si seg enig med de andre gruppedeltakerne. Slik kan gruppeintervju føre til flere svar, mer utfyllende svar og bidrag, og til tider en kvantitativ kvalitet ved at store deler av gruppen deler enigheter og uenigheter.

Valget om å føre intervjuet muntlig ble gjort med tanke på at intervjuet er kvalitativt. Jeg er ute etter lange og/eller utbroderte svar, noe jeg tror er lettere å få til muntlig. Spesielt når man intervjuer barn. Dessuten tror jeg at å stille opp til et muntlig intervju virker mer attraktivt, enn et skriftlig intervju for en elev. Å svare på intervjuguiden skriftlig, ville tilsvart en veldig stor innlevering for en elev på mellomtrinnet. Noe jeg tror de færreste ville hatt ønske om å delta på. Til slutt gir og et muntlig intervju muligheten til å konfrontere forvirrende svar der og da. Det gir meg og muligheten til å spørre om jeg har forstått intervjuobjektet rett, og videre lar det intervjuobjektet redigere eller forklare svaret sitt om hen opplever at jeg har misforstått.

Jeg kom til intervjuet med en intervjuguide som jeg fulgte, men ga meg selv og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om jeg følte svar trengte utbrodering eller tydeligere bekreftelse. Jeg ville og ha muligheten til å forsterke dialogfølelsen ved å også kunne bidra til samtalen. Videre ettersom spørsmålene i intervjuguiden tok slutt, besluttet jeg å utnytte tiden jeg hadde med elevene ved å legge opp til en åpen dialog om tegning, der elevene kunne ta opp det de ville som ikke allerede har

blitt sagt. For å beholde følelsen om at dette er en dialog, og ikke et rent intervju, har jeg valgt å la meg selv delta i dialogen med innspill, der jeg følte det passet seg og kunne starte nyttige svar og diskusjoner. Denne avgjørelsen passer inn i det semi-strukturerte intervjuet ved at «Forskeren er også åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på på forhånd» (Postholm, 2018, s. 121). Eksempelvis i dette intervjuet bidro elevene til å skape en dialog rundt digital tegning og digitale verktøy som ikke var planlagt på forhånd, men ledet til nyttig informasjon grunnet elevenes engasjement og kunnskap skaffet utenfor skolen.

4.6 Semi-strukturert muntlig intervju med pedagoger

Jeg har også valgt å intervju pedagogene muntlig, slik at de også får muligheten til å korrigere om de opplever misforståelser. Jeg vil og ha muligheten til å diskutere erfaringer med pedagogene slik at intervjuet blir dialogbasert. Dette for å grave dypere i spennende svar, men og for at pedagogene skal oppleve at jeg er engasjert og setter pris på innspillene deres. Jeg er interessert i deres erfaring og opplevelse av å undervise tegning. Jeg kommer inn med en holdning uten fasitsvar, og verdsetter derfor hvert innspill jeg får. Denne holdningen er viktig for meg å få frem.

I tillegg er jeg klar over at å være lærer er et travelt yrke, og ønsker derfor ikke å gi de enn stor «innlevering» i form av skriftlig intervju. Fordi det er et travelt yrke velger jeg å føre pedagogintervjuene individuelt, slik at intervjuene lettere kan få plass i hver enkeltes timeplan. Men først og fremst fordi jeg vil få fram hver pedagogs individuelle erfaring anonymt, uten å risikere at de kan føle at sine pedagogiske valg blir dømt. I intervjuguiden stiller jeg spørsmål om erfaringer relatert til tegneundervisning som ikke har vært bra, eller etter planen. Som lærerstudent er jeg klar over at slike spørsmål kan være sårbare å svare på, og kan fort føre til man i et flertall føler at man må forsvare pedagogikken sin, eller legge seg flat. Jeg vil unngå at pedagoger frykter å bli dømt fra hvordan de praktiserer sin undervisning ved å intervjuer individuelt og forsterke anonymiteten.

4.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene av en undersøkelse er over tid og under ulike omstendigheter. Med andre ord om undersøkelsen hadde blitt gjentatt bør en kunne forvente de samme svarene selv i en annen tid og under andre omstendigheter. Det handler om konsistensen i forskningen, og at det er en objektiv sannhet som kan måles. Det argumenteres hvorvidt dette er

mulig i en eksplorerende og kvalitativ undersøkelse, ettersom identiteten til både intervjuobjekt og intervjuer står sterkere enn i en kvantitativ undersøkelse. Et helt identisk intervju vil rett og slett være umulig med nye deltakere, men det vil kunne oppstå fellestrekk (Postholm, 2018, ss. 223–224). «Med reliabilitet reises det spørsmål om data er tilstrekkelig nøyaktige, og i hvilken grad de er forurenset av feilfaktorer» (Befring, 2020, s. 37).

Validitet handler om at en undersøkelse faktisk måler det som faktisk skal måles, eller får svar på spørsmålet som gjelder, mer spesifikt kan dette kalles begrepsvaliditet (Nyeng, 2012, s. 109).

Validitet er viktig fordi «Valide data gir gyldige og sannferdige uttrykk for de egenskapene (variablene) vi ønsker å måle» (Befring, 2020, s. 37).

I elevene blant informantutvalget mitt, gjorde alle elevene klart i de liker å tegne. Det hadde også vært ønskelig å intervjuer elever som ikke har et like positivt forhold til tegning. Dette ettersom svar kan lede til mer forståelse for hvorfor enkelte opplever tegning som kjedelig eller vanskelig, og videre gi mulige svar for hvordan vi kan gjøre tegneundervisning mer engasjerende for disse elevene. Undersøkelsen var åpen for alle elever i en 6. og 7. klasse på en skole som ville delta. Ingen elever med et negativt forhold til tegning ønsket å delta. Dette er kanskje ikke så rart ettersom emnet kan oppleves som sårt, eller kanskje kjedelig for enkelte. Likevel oppdaget jeg under intervjuene at selv om jeg ikke har intervjuet elever som har et negativt forhold til tegning, har til og med elever med et positivt forhold til tegning også negative erfaringer. Selv om informantgruppen liker å tegne, så opplever de også frustrasjoner og skuffelser knyttet til tegning. Derfor finnes det også stemmer for hva som hemmer tegneutvikling i denne gruppen.

Det hadde vært ønskelig med en jevnere fordeling av kjønnsidentitet i informantgruppen blant elevene. Informantgruppen består av fem jenter og en gutt. En svakhet ved dette er at jeg ikke får et representativt blikk for hva kjønn kan ha å si for positive og negative tegnerfaringer. Om jenter og gutter har sterke skiller i sine erfaringer med tegning er ikke noe jeg kommer til å finne ut av gjennom elevene i denne informantgruppen.

En risiko ved å føre gruppeintervju er at intervjuobjektene kan kopiere hverandres svar. Eller redigere sine egne meninger for å passe inn i gruppen, som resulterer i ikke-genuine svar. Etter min opplevelse virket det som elevene var tro mot seg selv, etter som jeg i transkripsjonen kunne skille gruppen i veldig egne tegnepersonligheter. Det virket og som elevene var opptatt av å individuelt

kunne komme med egne bidrag, ved å lete etter svar ingen andre hadde sagt. Noe som jeg tror resulterer i flere ulike svar enn det jeg kunne forventet å få i et enkeltintervju, der de ikke har hørt hva sidemannen svarte, og derfor kan svare det samme fordi de ikke vet om de bidrar med noe nytt eller ikke.

At elevene prøver å bidra med flere og nye svar er ikke noe jeg opplever som uekte svar. Tvert imot var elevene flinke til å nikke og kommentere i enighet om en elev kom med svar de selv var enig i, og kunne derfor vise annerkjennelse og relasjon til andres tegneopplevelser. Noe som også kan gi enkelte erfaringer med tegning en større representasjon enn om bare en elev hadde husket sagt erfaring på egenhånd. Som et eksempel stilte jeg spørsmålet «Hva er den verste, kjedeligste eller vanskeligste tegneoppgaven dere har fått på skolen?». Ved dette spørsmålet ble det ganske stille på grupperommet, og elevene slet med å komme på en slik oppgave. Før en elev kom på en oppgave hen ikke likte, og en stor brøk av gruppen akket seg i enighet til oppgaven de hadde glemt, før den ene eleven som husket den brakte den frem i lys igjen.

5 Analyse

Måten jeg har valgt å analysere empirien på er ved å bygge analysen og oppgaven i sin helhet på informasjonen elevene kommer med. Jeg har forsøkt å holde meg så tro som mulig til elevenes svar og beholder derfor mye direkte sitater fra intervjuene, men selvfølgelig vil oppgaven bære preg av hvordan jeg tolker svarene, selv om elevene forklarer og begrunner svarene sine tydelig.

For å støtte elevenes opplevelser og tanker rundt tegning, vil jeg støtte informasjonen de kommer med gjennom å inkludere pedagogintervjuene. Dette for å sammenligne svarene og se hva lærerne eventuelt kan bekrefte eller avkrefte stemmer i forhold til sine erfaringer med barn og tegning. Lærerne kommer også med informasjon som elevene ikke nødvendigvis har åpnet for, men dersom jeg finner denne informasjonen nyttig, vil dette også inkluderes i analysen.

Til slutt vil jeg også inkludere teori hvor enn det støtter oppgaven og informantenes bidrag, dette for å bygge oppgavens grunn, men også for å bevise sannheten og aktualiteten i empirien som formidles av informantene.

I analysen grupperer jeg empirien etter tematikk. Det vil si at all informasjon som for eksempel omhandler miljøets påvirkning på tegneutviklingen vil stå i samme delkapittel, så godt det lar seg gjøre. Måten jeg gått fram på ved å gruppere empirien jeg har samlet, er ved å fargekode de ulike tematikkene i et eget dokument, som ligger ved som et vedlegg.

Under finnes også en tabell som viser hvilke informanter (elever, lærere, teori) som vil bidra med informasjon til hvert delkapittel/tematikk. Jeg nevner også at stemmen min er synlig under hele analysen fordi jeg tolker empirien gjennomgående.

Tematikk	Elever	Pedagoger	Egne refleksjoner	Teori
Hvorfor tegner barn?	X	X		X
Opplevelser som fremmer motivasjon, og opplevelser som hemmer motivasjonen				
Betraktninger om motiv				
Motivene elevene liker å tegne	X			X
Motivene som elevene ikke liker å tegne	X			X

Foretrekker barna å velge oppgaver og motiv som skal tegnes selv?	X	X		X
Tegneredskaper og ressurser				
Elever om tegneredskaper og ressurser	X		X	
Pedagoger om tegneredskaper og ressurser		X		
Miljø	X			X
Inspirasjon				
Inspirasjon utenfor klasserommet	X			X
Inspirasjon innenfor klasserommets vegger		X		X

5.1 Hvorfor tegner barn?

I elevintervjuet stilles spørsmålet «Hva er det du liker ved å tegne?» Her vil jeg la elevene beskrive sin opplevelse selv og legger ved deres fulle individuelle svar:

Elev 1: «Jeg liker... Jeg er ikke så flink, men jeg bare liker det. Jeg liker det, men det kan være litt sånn avslappende, også liker jeg å se etter noe. Jeg vet ikke helt hva jeg liker, men jeg liker at det er litt stille kanskje...»

Elev 2: «Ehm... Jeg synes at egentlig det er ganske rolig. Det er noe man kan gjøre så å si hvor nå enn du er, men jeg synes egentlig det er ganske moro å gjøre».

Elev 3: «Eh... Jeg liker. Det jeg liker med å tegne er ar å se alle de forskjellige tingene som kommer ut ved det».

Elev 4: «Ja. Jeg synes det er gøy å koble litt av med tegning hvis jeg for eksempel kjeder meg og sånn, da er det veldig deilig å tegne. Også synes jeg det er gøy å se hva det blir til, alt det jeg tegner».

Elev 5: «Jeg liker å tegne på grunn av, når jeg er hos bestemor og bestefar, så har dem ikke internett der, så det er skikkelig kjedelig å være der, så da har jeg noe å gjøre».

Elev 6: «Jeg synes det er gøy å komme på nye ideer og sånn».

Slik jeg tolker elevsvarene, så beskriver elevene svar som kan fordeles inn i to overordnede kategorier. Svarene dreier seg enten om at elevene liker å tegne fordi det er en behagelig og

underholdende aktivitet, eller fordi det er en skapende aktivitet som fører til resultater. Jeg velger å kalle dette aktivitetsbasert og resultatbasert tegning.

Aktivitetsbasert tegning	Resultatbasert tegning
<ul style="list-style-type: none">- Tegning er avslappende- Tegning er stille- Tegning er rolig- Tegning er moro- Tegning er noe å finne på	<ul style="list-style-type: none">- Spennende å se resultatene som kommer ut av aktiviteten- Gøy å se hva tegningen blir til slutt og underveis- Morsomt å komme på nye ideer- Å se hva man kan få til å skape

Ved å dele svarene inn i to kategorier, vil ikke det si at ikke begge kategorier kan være til stede for samme elev. Som et eksempel sier elev 4: «Jeg synes det er gøy å koble litt av med tegning hvis jeg for eksempel kjeder meg og sånn, da er det veldig deilig å tegne. Også synes jeg det er gøy å se hva det blir til, alt det jeg tegner». Altså liker å tegne av både aktivitetsbaserte og resultatbaserte årsaker. Å glede seg til å se tegningens resultat, vil ikke si at du ikke nyter selve aktiviteten. Motsatt vil det å tegne fordi man vil gjøre en avslappende aktivitet, ikke bety at man ikke kan være spent på resultatet. For elevene som liker tegning, vil tanken på aktiviteten i seg selv være motiverende og fremme tegneutviklingen fordi det er en *personlig interesse*.

Da pedagogene får spørsmål om hvorfor barn tegner svarer begge pedagoger at barn kan bruke tegning for en måte å uttrykke seg på. Det er en måte barn kan fortelle hva de opplever fra minner og sanser. Pedagog 1 løfter opp et eksempel fra tidlig barnetegning for å illustrere dette, hen sier at «når små barn sitter og tegner så har jo de ofte en hel fortelling til bare strektegninger og rabbel». Barn kan altså uttrykke opplevelser gjennom tegning, men de kan også uttrykke identitet. Tegning er ikke bare en del av undervisningen, for noen barn er den hobby og sitter sterkt i måten de foretrekker å uttrykke sin personlighet. Pedagog 1 formulerer det slik at barn bruker tegning «som et uttrykk, akkurat som noen sitter og strikker, så er det noen som liker å tegne». Tegning kan altså være en individuell preferanse og lidenskap utenfor undervisningen.

I tillegg fremhever begge pedagoger at barn, i hvert fall flere barn, nyter selve aktiviteten. De rett og slett bare liker å tegne. Pedagog 1 legger også til at barn kan ville tegne fordi det også kan være

en sosial aktivitet man gjør med, eller i nærheten av venner. Til slutt nevner pedagog 2 at tegning er fysisk bevegelse og motorisk øvelse. Hen sier at det kan føles godt ut for barn og bruke kroppen. Dette spesielt med tanke på hvordan det finnes mange stillesittende aktiviteter i dagens iPad-samfunn. Barn kan fort bli sittende i lenge foran skjermer med rolige spill, musikk, videoer, streamer og annen skjermbasert underholdning.

Om en fyller pedagogenes svar inn i tabellen fra tidligere, vil tabellen se slik ut:

Aktivitetsbasert tegning	Resultatbasert tegning
<ul style="list-style-type: none"> - Tegning er avslappende - Tegning er stille - Tegning er rolig - Tegning er moro - Tegning er noe å finne på - Tegning kan være sosialt - Tegning er en fysisk og motorisk aktivitet som krever bevegelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Spennende å se resultatene som kommer ut av aktiviteten - Gøy å se hva tegningen blir til slutt og underveis - Morsomt å komme på nye ideer - Å se hva man kan få til å skape - En måte å kunne fortelle og uttrykke seg på

5.2 Opplevelser som fremmer motivasjonen, og opplevelser som hemmer motivasjonen

5.2.1 Betragtninger om motiv

5.2.1.1 *Motivene elevene liker å tegne*

Når elevene blir spurt om hva de liker å tegne varierer svarene veldig:

Elev 1: Jeg liker liksom... Jeg klarer ikke å tegne mennesker, så jeg liker best å tegne sånn, sånn som jeg tegner nå, sånne fugler eller noe sånn der, jeg pleier å søke på ting, det jeg har lyst til å tegne da. Jeg lager ikke sånne realistiske ting.

Elev 2: Det er det direkte motsatte jeg gjør. Jeg pleier egentlig å prøve å tegne så realistisk jeg klarer. Pleier å prøve på ansiktet og hvordan kroppen fungerer. Det pleier jeg å tegne.

Elev 3: Det kommer egentlig veldig an på

Elev 4: Ja. Jeg tegner det jeg har lyst til å tegne der og da. Jeg tegner egentlig alt mulig, men jeg er ikke så glad i å tegne mennesker, men... ja.

Elev 5: Det kommer litt an på siden jeg skyggelegger noe mer, og da blir det jo litt realistisk, men jeg vet ikke på grunn av jeg pleier jo ikke å tegne realistisk liksom.

Elev 6: Eh... Jeg liker å tegne natur og sånn.

Enkelte elever nevner spesifikke ting, mens stort sett virker elevene veldig åpen for å tegne mye.

Svar som inneholder «eller noe sånn der», «det jeg har lyst til der og da» og «og sånn» oppstår fort.

Denne holdningen kan tolkes som at elevene er kapable til å like å tegne mye forskjellig. Elevene

som svarer spesifikke motiver de liker å tegne, skyldes nok stort sett elevenes ulike

interesseforutsetninger. Disse forutsetningene kan være brede som hvordan Haabesland beskriver

at enkelte elever forsøker å gjenskape realistiske referanser til punkt og prikke, eller haptikerer som

gjærne tegner ut ifra flere sanser (Haabesland, 2000, ss. 152–153). Disse forutsetningene kan også

være enda mer spesifikke som *personlige interesser*, som er noe vi vil komme tilbake til. Fordi disse

elevene nevner spesifikke interesser som gjelder hver enkelt, er ikke disse svarene representative

for alle barn. En kan ikke anta at alle eller mange barn liker å tegne fugler, fordi et barn nevner det.

Derfor er det ikke hensiktsmessig å si noe mer enn at elevene gjerne liker å tegne motiver som

rører deres personlige interesser og preferanser, ettersom de nevner svært forskjellige og

spesifikke motiver.

Det som derimot merkes er at noen elever nevner hva de ikke liker å tegne, for å heller eliminere

hva de ikke vil tegne, enn å nevne hva de liker å tegne. Her viser det seg at elevene deler enigheter

om hva de ikke liker å tegne. De deler flere felles meninger og erfaringer når det gjelder motiver de

misliker, enn ved motiver de liker å tegne. Om det er en hyppig årsak til at disse elevene misliker å

tegne det samme motivet, eller om det er ren tilfeldighet, er et viktig spørsmål. For om det er slik at

det finnes en felles frykt eller avsky for et motiv på bakgrunn av at mange elever deler samme

dårlige erfaring med det samme motivet, er det viktig at vi som læreren finner gode metoder å

håndtere denne utfordringen på som opprettholder elevenes motivasjon for tegning, uavhengig av

motiv.

5.2.1.2 *Motivene som elevene ikke liker å tegne?*

Da elevene får spørsmål om hva de ikke liker å tegne svarer elev 1, 2 og 4 realisme. Elev 2 og 4 spesifiserer det realistiske mennesket. Elev 6 svarer «Jeg liker ikke å tegne fjes». Eleven spesifiserer ikke om hen referer til realistiske ansikt slik som de tidligere nevnte elevene gjør.

Det kommer overraskende at elev 2 nevner realisme og menneskekroppen som noe hen ikke liker å tegne. For elev 2 har tidligere i intervjuet nevnt at det er et av motivene hen pleier og liker å tegne. Likevel har eleven grunn for å svare slik hen gjør. Elevens fulle svar på spørsmålet «Hva er det dere ikke liker å tegne?» er: «Mmm... Jeg liker ikke... Jeg på en måte liker ikke å tegne kropp, eller egentlig veldig mye. For jeg klarer nesten aldri å få ordentlige proporsjoner riktig. Så jeg liker ikke å tegne alt. Jeg hater å tegne alt, men jeg liker å tegne alt». Jeg tolker elevens svar som at hen pleier å tegne kropp og trives med det, men spesielt da hen blir fornøyd og opplever mestring. Samtidig virker det som eleven kjenner på at å tegne en realistisk menneskekropp er en krevende utfordring som kan være frustrerende til tider, spesielt da hen føler at hen ikke får det like godt til. Altså liker eleven å tegne dette motivet når hen opplever at det går bra, men er ikke like begeistret for å tegne dette motivet når hen opplever at det ikke går bra.

Elev 3 opplever at det hen ikke liker å tegne «kommer egentlig veldig an på». Hva det kommer an på spesifiserer hen ikke. Som spekulasjon kan en tenke seg at det er snakk om humøret, eller kanskje motivet eleven foretrekker å tegne endrer seg hyppig, eller kanskje det kommer an på om hen føler motivet er noe man kan mestre etc.

Elev 5 svarer «Jeg liker ikke å tegne sånn der... Når jeg ikke får ting til. For eksempel om jeg tegner en skikkelig vanskelig tegning også får jeg det ikke til, også prøver jeg igjen, også blir det bare enda verre». Eleven svarer ikke motiv, men påpeker heller at hen trives dårlig med tegneerfaringer der hen ikke opplever mestring. Hvilket leder meg til å stille et nytt spørsmål til elevene, nemlig: «Er det noe dere synes er spesielt vanskelig å tegne?». Når elevene får det spørsmålet, svarer de:

Elev 1: «Det er vel det jeg har sagt da. Realistiske ting, for det er veldig vanskelig og da er det ikke så gøy også ikke få det helt til».

Elev 2: «Veldig realistiske tegninger, sånn generelt. Nesten alle realistiske tegninger er veldig vanskelige».

Elev 3: «Ja. Realistiske tegninger, spesielt sånne personer og sånn».

Elev 4: «Ja, jeg syns sånn ansikt og fjes og sånn er litt vanskelig for der er det så mye sånn... man har så mye forskjellig i ansiktet. Sånn rynker og smilehull og...».

Elev 5: «Det er litt vanskelig med fjes, men det går bra, men det er litt irriterende når jeg ikke klarer det. Også er det litt vanskelig å tegne, hvis jeg for eksempel prøver å tegne sånn der skikkelig realistiske ting, så klarer jeg ikke det å skyggelegge det ordentlig».

Elev 6: «Fortsatt fjes».

Når jeg ber elevene sette ord på hva som er så vanskelig med realisme svarer de å tegne former riktig, få riktige proporsjoner og å tegne ting likt og symmetrisk. Det er ikke rart eller uforventet at elevene opplever dette som vanskelig. Ifølge Ching er det å kunne foreta riktige visuelle bedømmelser, og å kunne se størrelsesforhold noe vi kan utvikle oss til å gjøre kun ved hjelp av synet, men denne evnen krever enormt med øvelse og erfaring (Ching, 1994, s. 66). Barn på denne alderen har rett å slett ikke levd lenge nok for muligheten til å utvikle seg så langt enda.

Noe annet elevene synes er utfordrende er å få med alle detaljene, og ikke minst å få disse detaljene rett. Hvilket heller ikke er noe rart at de synes. Disse barna er nettopp på vei ut av skjemalderen til Lowenfeld. Skjemaalderen preges av at barn kun tegner detaljer de selv opplever som essensielle for å kunne gjenkjenne motivet som tegnes, alle detaljer de anser som unødvendige ignoreres (Haabesland, 2000, s. 142). Med dette er det slik at barna som nylig har lært seg å ignorere detaljer, skal nå avlære denne lærte tankegangen, og dette er nytt for dem. For i det neste stadiet, gryende realisme sier Lowenfeld at «Barnet forlater nå sitt geometriske skjema og nærmer seg en mer organisk formframstilling. Likevel er det langt igjen til en ren naturalistisk framstilling» (Haabesland, 2000, s. 149).

5.2.1.3 Foretrekker barna å velge oppgaver og motiv som skal tegnes selv?

Et spørsmål jeg stilte pedagogene er «opplever du at elevene foretrekker konkrete og modellerte tegneoppgaver eller frie og selvstendige oppgaver der de ikke får så mye hjelp?»

Pedagog 2 sin oppfatning av dette er at «jeg tror nok mange foretrekker å få en fri oppgave, men som lærer så erfarer man jo at enkelte elever trenger den strukturen». Altså er det slik at enkelte kanskje trenger mer rammer for å kunne arbeide flittig. Hen uttrykker og at «for noen så er det

umotiverende å bli for styrt, for de fleste så går det greit». Ut ifra dette er det viktig å finne en oppgave som er så konkret og lett å følge at en får alle elever i arbeid, uten at oppgaven blir så stram at elevene som er glad i frihet kjeder seg.

Pedagog 2 sitt forslag på å manøvrere konflikten om å velge konkrete eller frie oppgaver er å starte med oppgaver som har mye struktur, for så videre åpne for friere muligheten når elevene har lært seg noen teknikker gjennom de tidlige konkrete oppgavene. Dette kan tenkes som en langsiktig måte å lede *scaffolding* på, der mange og nøyte modellerte oppgaver vil være tilstrekkelig for at elevene skaffer nok ferdigheter og bakgrunnserfaringer til å utforme egne tegneoppgaver basert på det de kan.

Pedagog 2 nevner også en oppgave som har en fin balanse mellom frihet og rammer. Tegneaktivitet kaller Pedagog 2 et «doodleportrett». Oppgaven går ut på at elevene skisserer sitt eget ansikt i sideprofil eller i fra fronten. De tegner omrisset av alle ansiktsdeler som øyne, ører, munn, øyebryn og nese, med unntak av håret. Istedenfor å tegne håret slik det er, erstatter elevene håret med hva enn tegning de måtte ønske. Istedenfor hårstrå, fyller de området der håret skulle vært med motiv som de selv vil tegne og som interesserer de. Eksempelvis kunne en tegnet dyr, sminke, spill, regnbue, natur, sportsutstyr, mønster, stjerner etc. Til slutt tegnet elevene over blyantstreken med tusj/pen, kopierte bildet og kunne fargelegge flere eksemplarer slik de ville. Det var en oppgave elevene fant underholdende, og som de kunne tilpasse sine interesser. Pedagog 1 nevner som en positiv erfaring med friheten under denne oppgaven at elevene måtte «evaluere selv hva var lett hva var vanskelig og sånn, så det var en sånn, en ganske god tegneoppgave egentlig». Det er altså en oppgave som kan utfordre selvreguleringene til elevene på hva de er kapabel til å tegne på det stadiet de finner seg på i sin tegneutvikling. Elev 4 nevner i elevintervjuet at dette er en av hans favorittoppgaver fra kunst og håndverk.

Denne oppgaven framstiller også en lur metode å strekke ut til elevene som trenger at motivasjonen lokkes fram gjennom situasjonsbaserte interesser. Siden alle elevene kanskje ikke har tegning som personlig interesse, får de muligheten til å inkludere alt de vil av andre personlige interesser gjennom en situasjonsbasert metode. En annen måte å bruke situasjonsbaserte interesser på finnes i en oppgave elev 2 og 6 refererer til som en av de morsomste tegneoppgavene de har fått. Oppgaven innebar at elevene ble gitt et spillark fylt med rader med tall, og rekker av

ulike monsterlignende kroppsdelar. Til arket fikk de en terning slik at de kunne trille fram ulike kombinasjoner av kroppsdelene avbildet på arket for å tilfeldig kunne skape unike monstre. Denne oppgaven vil jeg og bruke som inspirasjon senere i delen om mine eget utforskende arbeid.

Pedagog 1 sitt svar på det samme spørsmålet er at hen forteller at hen opplever at noen liker og mestrer å regulere sitt eget arbeid i en friere oppgave, mens andre foretrekker å følge en konkret tegneoppgave. Hen forteller og at elevene som gjerne roper og etterspør frie oppgaver, men opplever at det ofte er slik at elevene som roper høyest om frie oppgaver, kanskje er de som sliter mest med å løse en fri oppgave. De kan ofte ende opp med å ikke vite hva de har lyst til å tegne, og bruker stor tid av timen uten å tegne i det hele tatt. Pedagog 1 erfarer faktisk at elevene som ytrer at de har mest lyst på frie oppgaver kanskje er de elevene som trenger modellering mest. Basert på disse tilfellene som kan hende under fri tegning er ikke Pedagog 1 alltid fan av slike oppgaver. Hen mener likevel det er viktig å høre elevens ønsker og benytter gjerne frie oppgaver som venteoppgaver og ekstraoppgaver. Pedagog 1 mener at for å mestre fri tegning, trenger man gjerne teknikk i bakgrunnen for å lykkes, og slike teknikker læres best med mer konkrete oppgaver. I dette er pedagog 1 og pedagog 2 enige om at konkrete oppgaver er viktig å mestre først, for å kunne utfordre seg selv med frie oppgaver senere. Pedagog 1 formulerer dette som «gå steg for steg, akkurat sånn som i alle andre fag, tenker jeg. Og modellere. Så ser jeg at de fleste elevene da får best resultat».

I sin undervisning fremhever Pedagog 1 også læreplanen. Kunst og håndverk har ikke skolens mest timerike fag, og det er enklere og mer effektivt å nå målene i læreplanen med mer konkrete oppgaver, ettersom det først og fremst er læreren som kjenner til kunnskapsmålene best. Her belyser pedagog 1 kanskje forskjellen mellom lærernes opplevelse av de ulike læreplanene. Pedagog 1 opplever den nåværende læreplanen som et stramt skjema, der det er vanskelig å vie tid til annet enn de konkrete målene som står der. Mens Skjelbred registrerer at under LK06 er det slik at «Resultatene viser at lærerne oppfatter en utydelighet i formell læreplan» (Skjelbred, 2021, s. 7) om hvordan læreplanmålene og grunnleggende ferdigheter skal nås.

Til elevene stilte jeg spørsmålet «Liker dere å tegne akkurat hva dere vil helt selv på skolen eller liker dere å få litt mer sanne spesifikke oppgaver og få litt hjelp?»

Elev 3: «Det kommer an på. Jeg vet ikke jeg, egentlig».

Elev 1: «Jeg liker... hvis det er sånn skikkelig vanskelig oppgave så er det litt kjedelig fordi. Hvis jeg kan velge litt sånn selv. Hvis det er sånn fritegning mens vi hører på lydbok eller noe sånt så er det egentlig ganske gøy».

Elev 2: «Jeg på en måte liker å velge selv, men jeg liker også ikke å velge selv. Fordi jeg liker veldig godt å ha en... å prøve noe nytt. Ja, jeg kommer ikke på så veldig mye jeg har lyst til å tegne. Jeg liker å tegne, men jeg kommer nesten aldri på hva jeg har lyst til å tegne. Jeg bare tenker og tenker og tenker, helt til jeg til slutt bare spør noen om hjelp».

Elev 4: «Jeg liker best å få oppgaver fordi at da slipper jeg å bestemme selv hva jeg skal tegne for jeg er veldig glad i tegne, men jeg finner aldri ut hva jeg skal tegne. Så det, men det kommer litt an på oppgavene. Om jeg liker oppgavene eller ikke, men jeg tror sånn stort sett at jeg liker best å få oppgaver».

Elev 5: «Ehm... jeg liker ikke å få oppgaver for da blir det sånn der at du må tegne det og jeg liker ikke at folk bestemmer hva jeg skal tegne, så da vil jeg heller bestemme hva jeg skal tegne selv».

Elev 6: «Ehm... Det kommer litt an på hva slags tegning det er».

En ser at elevenes respons samsvarer veldig med det som pedagogene forteller fra deres erfaring. Flere elever har ikke noe imot en konkret oppgave så lenge de finner oppgaven underholdende og overkommelig i noen grad. Elev 1 og 5 forteller at de ofte gjerne liker frie oppgaver. Mens elev 2 og 4 bekrefter det Pedagog 1 forteller. Noen elever vil gjerne tegne fritt, men ender ofte opp med å bruke mye av skoletimen på å heller pønske ut hva de skal tegne, uten å egentlig komme i gang. Elev 2 og 4 viser likevel mye selvbevissthet her ved å anerkjenne at dette er en risiko ved en friere oppgave, og tar derfor gjerne imot en konkret oppgave fordi de vet selv at det hender de trenger det.

5.3 Tegneredskaper og ressurser

5.3.1 Elever om tegneredskaper og ressurser

Elevene som er intervjuet nevner blyant, tusj, fargeblyanter, kullblyanter, viskelær og til og med q-tips (til å blende blyant/skyggelegge) som ressurser og materialer de liker å bruke til tegning. Da elevene blir møtt med spørsmålet «føler dere at dere har de redskapene dere liker å bruke på

skolen?» Svarer elevene «ja», før tonen endrer seg og de tenker seg litt om. Så skifter elev 2 og 5 svarene «noen ganger» og «sånn passe».

Jeg oppfølger ettertanken med spørsmålet «Er det noe dere ikke har på skolen som dere skulle ønske at dere hadde?». Elev 1 svarer «gode kvalitetstusjer». Hele gruppen sier seg enig og svarer «ja». Det nevnes også kullblyanter fra elev 6. Og elev 5 legger til «bedre blyanter fordi de vi har er ødelagte sånn med en gang». Elevene mener altså ikke at kvaliteten på tusjer eller fargeblyanter er gode nok i skolen deres for øyeblikket. Etter å ha testet barneblyanter og barnetusjer i eget skapende arbeid, har jeg mer forståelse for elevenes frustrasjon. Tusjene jeg brukte var beskrevet som «dyttemotstandige», og følte ut som tusjer jeg har testet i klasserom. De var ubehagelige å tegne med i lengden og ga skuffende resultater. Disse tusjene er laget for små barn, og jeg mener at elevene på mellomtrinnet er modne nok til å håndtere ordentlige kunstitusjer. Jeg har lånt bort egne kunstitusjer flere ganger til mellomtrinns elever, og har så langt aldri opplevd at noen har blitt ødelagt etter bruk i undervisning.

I dialogen etter intervjuet spør jeg «er det noen av dere som tegner med iPad eller?» Her forteller elev 1 og 2 at de har erfaring utenfor skolen med tegneappen Procreate på iPad, det uttrykker og at de liker appen. De liker appen og tegning på iPad, men synes det er vanskelig uten Applepencil. Begge elever har også erfaring med billigere etterligninger av Applepencil, men synes de er litt klumsete, og mener at det er nesten det samme som å bruke fingeren. I skolen bruker elevene en tegneapp som heter tegnebrett. Jeg spør om de har Procreate og på skolen, men elevene svarer «nei». Elev 2 sier «vi er ikke noe fancy», samt som elev 1 legger til «Procreate koster jo penger, tror jeg». Jeg spør så om elevene ønsker flere tegneprogrammer. «Elev 5 svarer «Ja, procreate og sånn applepen». Elev 2 sier «Jeg skulle ønske procreate og en bra stylus, kanskje ikke applepen, fordi jeg har hørt at du må bytte tuppen veldig ofte, også kan det koste en del sånn til slutt». Eleven fortsetter «Og pluss noen ting som vi... noen ting for eksempel. Ja, hvis vi skal klippe noe på en app så er det jo veldig vanskelig å bruke fingeren til... det er veldig vanskelig å bruke fingeren til veldig mye på en iPad». Selv om elevene har iPad, lengter de også etter Applepencil, her nevnt spesielt til finmotoriske oppgaver som gjerne gjelder kunst og håndverk.

Elev 5 sier også at «Mamma har en sånn der, det ser ut som en iPad, men det er egentlig en sånn bok med masse ark. Mamma pleier å bruke den så vi ikke forurenses miljøet og bruker masse ark og

sånn. Og det er akkurat som du tegner på ark, bare at du bruker en sånn Applepencil, eller den er ikke fra Apple, siden det er et annet merke. Men det er litt vanskeligere enn å tegne på vanlig ark da». Her referer eleven til digitale notatbøker, som er en digital skriveressurs som også kan brukes til tegning.

I tillegg til iPad og digital notatbok, forteller elev 2 om et annet digitalt tegneverktøy «Ja, pappa prøver å skaffe meg en sånn der... på en måte et digitalt brett. Sånn det er ikke som iPad for det er så stort (elev strekker armene og gjensker størrelsen til det store, digitale tegnebrettet)». Her forteller elever om tegnebrett (for eksempel av merket Wacom), en annen tegneressurs som er populær innenfor digital tegning. Dette er et tegnebrett, som kan kombineres med data og stylus.

5.3.2 Pedagoger om tegneredskaper og ressurser

Pedagog 2 forteller hvordan hen ofte i sin undervisning forholder seg til tegneredskaper som er enkle og velkjente for elevene, men viser hvordan man kan utnytte disse redskapene så godt som mulig. Hen introduserer sine elever for ulike måter å bruke redskapet på for å utnytte redskapets fulle potensial. «Jeg har stort sett bare brukt vanlig gråblyant, vi har ikke hatt så mange forskjellige typer, også viskelær. Også det her med å bruke blyanten sånn på siden for å skygge, eller gni med fingeren. Det her med å snakke med eleven om at du begynner med å tegne svakt, for at det er vanskeligere å viske ellers. Også når man er ferdig, kan man jo gjerne ta noen kunstknep som at man går over med kanter eventuelt».

I pedagogintervjuene gjør pedagog 1 det klart at hen mener tegnemateriell kan virke motiverende for å tegne «Det ser jeg jo hos unge i dag og, de er jo veldig opptatt av at de har gode tusjer, de har fått nye farger så det er jo liksom noe gjevt med tegneredskapene. Eh og det ser jeg nå at mange ønsker liksom, og har de fått nye farger, og de har det med seg på skolen, da har de lyst til å tegne». Pedagog 1 bekrefter videre at hen mener godt materiell er motivasjonsskapene ved å si «Det er motivasjonsskapende. Ja, ordentlig utstyr, det glemte jeg egentlig å si. Ja. Ordentlig utstyr er egentlig viktig hvis man skal tegne, like viktig med ordentlig utstyr innenfor kunst og håndverksfaget, i tegning og maling som det er i et annet fag. Skal du stå og male for eksempel og har dårlige pensler, det finnes jo ikke noe mer irriterende enn det. Og det finnes det jo veldig mye dårlig utstyr av i skolen, ja. Så når jeg har drevet med tegning, og jeg vet at jeg skal drive med

tegning så har jeg gjerne kjøpt inn ordentlige skriv med tegneblyanter. Og det må man mase seg til, for det må være lov». Her blir også statusen og respekten til kunst og håndverk som et brakt til lys. Kunst og håndverk er et fag som alle andre. Det er derfor riktig å gi nødvendige og ønskede ressurser på dette faget som på lik linje med andre fag. Spørsmålet er om dette alltid blir fullført i praksis? Jeg har vært vitne til skoler som har investert i tastaturer til iPader til fag med mye skrive trening, som for eksempel norsk. Men som nevnt tidligere av mellomtrinns elever er for eksempel applepencil i kunst og håndverk en ressurs de ikke har, men som er ønsket fordi det hadde gjort digital tegning mye enklere i kunst og håndverk.

5.4 Miljø

Under en diskusjon om tegneaktiviteter og oppgaver elevene ikke har vært særlig begeistret for, blir det nevnt en oppgave som dreier seg om å skape tegninger som tilhører en lydbok elevene hører på i klasserommet. Elev 5 poengterer at en av årsakene til at hen ikke liker oppgaven er at «Det er så sånn, det er så kjedelig, vi må prate skikkelig stille og sånn, IKKE min type tegning». Å ikke kunne prate behagelig eller fritt med medelever var noe hen fant kjedelig. Selv om tegning er en aktivitet som føles ganske individuell, er det også en aktivitet som kan være sosial. Selv om man ikke jobber på samme stykket papir, oppstår det gjerne dialoger om tegning og annet under aktiviteten når man tegner sammen. Disse dialogene er ikke bare fruktbare for sosiale forhold, men også for elevenes tegneutvikling. Ifølge Vygotsky og sosiokulturell teori oppstår nemlig kunnskap i sosiale og kulturelle fellesskap, det overføres og skapes i samfunn og fellesskap (Imsen, 2014, ss. 83–84).

I slutten av de forberedte spørsmålene ble det rom for at elevene under intervjuet kunne komme med egne innspill og snakke fritt. Samtalen gikk i det som har med tegning og gjøre. Elevene utveksler meninger og tanker om tegningen som pågår. Elev 6 uttrykker tanker rundt egen tegning ved å si «Jeg vet ikke om jeg ble så veldig fornøyd» Jeg spør hen «hvorfor?». «Jeg synes det var stygt, jeg blir bare ikke fornøyd. Hvis jeg tegner ting fra ting så hender det jeg blir fornøyd, hvis jeg hermer og sånn». Her gir eleven uttrykk for at hen oftere opplever tilfredsstillende resultater og dermed mestring ved bruk av referanser, og skulle kanskje ønske en hadde en referanse nå, som en iPad med tilgang til bilder. Legg merke til at eleven ikke er fornøyd med tegningen sin, fordi eleven selv mener resultatet er stygt. Dette er et tegn på at eleven befinner seg i oppstarten på det pseudonaturalistiske stadiet. Elevene er gjerne kritiske til eget arbeid, spesielt det ferdige produktet

fordi «Nå er selve resultatet i fokus. Et bilde har ikke verdi på grunn av anstrengelse, interesse eller engagement, men på grunn av hvordan det ser ut» (Haabesland, 2000, s. 152).

Elev 5 spør rommet «Ble denne fin?» og skyver sin tegning nærmere midten av bordet så alle kan se, for å søke bekreftelse, admirasjon og kanskje innspill fra meg og de andre elevene rundt bordet. Jeg svarer hen «Ja! Jeg ble så imponert over at du fikk så mye ut av fargen uten tusj». Eleven har tegnet en veldig mett farget julekule, og utnyttet fargeblyanten godt. Elev 5 svarer tilbake «Ja, jeg pleier ikke å bruke tusj, jeg pleier å bruke blyant, men så har jeg ikke noen gode blyanter hjemme, så da pleier jeg å bruke tusj». Gjennom denne utvekslingen fortsetter også dialogen å bringe opp tematikk som ble brakt til lys under intervjudelen, her er tematikken tegneredskaper. I tillegg viser elev 5 et stereotypisk trekk for det gryende realisme stadiet til Lowenfeld, hvilket er det nøyaktige stadiet eleven skal befinne seg på ifølge hens alder. Eleven spør hele rommet etter bekreftelse eller avkreftelse på kvaliteten på sin tegning, hen vender seg ikke bare til meg, men alle sine jevnaldrende, og ifølge Haabesland er det slik at et trekk ved «barnet i den gryende realisme, er at det blir mindre avhengig av de voksne og mer knyttet til sine venner» (Haabesland, 2000, s. 149).

I tillegg til muligheten for å påvirke hverandre indirekte i sosiale tegnegrupper. Forsøker elevene også å direkte påvirke hverandre ved å dele tips, ideer og erfaringer. Under den frie dialogen oppstår en ideutveksling og samtale om hvordan man kan tegne nese etter elev 1 uttrykker at det hender hen opplever vanskeligheter med å tegne denne kroppsdel.

Elev 1: «Jeg er ikke god til å tegne sånn karakterer og sånn, fjes er vanskelig å tegne».

Elev 4: «Ja».

Elev 2: «Good point».

Elev 1: «Også nesa, den blir aldri sånn. Jeg pleier å tegne sånn to sanne blobber, hvis jeg viser sånn her (Eleven forklarer ved å tegne sin måte å tegne nese på for de andre på papiret sitt). Liksom sånn, sånn nese pleier jeg å tegne for jeg kan ikke noe annet. Så den ødelegger hele tegninga».

Intervjuer: «Vet dere hva? Nese er sånn ting jeg jeg aldri greier å bestemme meg for hvordan jeg vil tegne».

Elev 1: «Men jeg liksom bare sånn, jeg lærte det her i andre (klasse). Det her er sånn jeg tegner nese».

Elev 2: «Det kommer an på hvis jeg skal gjøre det realistisk så aner jeg ikke hvordan jeg skal tegne nese, men hvis jeg skal gjøre det litt sånn cartoony så pleier jeg bare sånn her nese, eller sånn som dette her. Sånn som hette her for bitte liten nese (eleven viser to ulike måter å tegne naser på et ark, begge ser ut til å bære innflytelse av mange og/eller anime)».

Intervjuer: "Sånn anime typ?"

Elev 2: "Ja!"

Elev 5: «Hvis jeg skal tegne en bitteliten sånn animegreie så tegner jeg bare en sånn strek, også tegner jeg munnen sånn (Elev 5 bidrar til dialogen og viser sin lærte måte å tegne nese på papiret for å vise gruppen)».

5.5 Inspirasjon

5.5.1 Inspirasjon utenfor klasserommet

Når en observerer elever tegne i klasserommet, er det som oftest et resultat av en tegneoppgave de har blitt gitt, med rammer som *prosesskriterier* som bestemmer motivet. Altså kommer ofte inspirasjonen fra det læreren formidler. Men hvor finner barn inspirasjon til egen tegning? Hvor er det barn henter inspirasjonen sin på fritiden, utenfor skolen? Jeg spør barna «Er det noe spesielt dere vet som inspirerer dere til å tegne? Om det er noen personer dere kjenner? Eller kanskje dere følger noen på Instagram som er flink til å tegne? Er det en serie dere liker, eller tegneserie?». Og elevene svarer som følger:

Elev 2: «Det er mer det at jeg ser på en serie som handler veldig mye om tegning, det handler ikke om tegning, men alt er tegnet».

Intervjuer: «Ja, så tegneserie liksom?»

Elev 2: «Ja, det er litt tegneserieaktig. Også er faren min en kunst og håndverkslærer. Derfor tenkte jeg at jeg hadde lyst til å prøve det etter, fordi jeg visste jo at pappa hadde gjort det i flere år».

Elev 1: «Ehm... jeg søker jo på pinterest og nettet, men det er ikke en annen person egentlig... fordi jeg kjenner ikke så mange sånne som tegner».

Elev 3: «Eh... jeg har vell ikke noe spesiell, nei».

Elev 4: «Eh ja, jeg blir egentlig bare inspirert av det jeg ser rundt meg. Og ser jeg på Instagram en fin tegning for eksempel, så har jeg lyst til å tegne det».

Elev 1: «Det er internett og litt sånn rundt om kring egentlig...»

Elev 6: «Ehm jeg liker å tegne det jeg ser på. Jeg var på et sånn tegnekurs der vi skulle tegne noe vi hadde sett. Så tegnet jeg noen fra the Simpsons».

Her blir det nevnt omgivelser, rollemodeller, internett og skjermer. Hvilket er stereotypisk for denne aldersgruppen, ifølge Haabesland er det slik at «Barn litt opp i klassene lager ofte tegninger – hvor både stil og tema har hentet sine forbilder fra massemediekulturen» (Haabesland, 2000, s. 174). Posthom og Frisch forteller om en undersøkelse gjennomført av Wilson og Wilson, der de undersøker 147 menneskers barnetegninger. Gjennom undersøkelsen oppdager de at «alle tegningene viser seg å ha andres bilder/tegninger i barns bildekultur som referanse, det vil si tegninger skapt innenfor populærkulturelle sjangre, eller skapt og lært av andre signifikante – venner, søsken, medelever osv.» (Postholm, 2013, s. 32). Det er altså fullstendig forventet at barn tegner av og inspireres av andre motiver og mennesker innenfor deres sosiale sirkel og kulturelle sirkel.

Videre lurer jeg på når det gjelder barna som finner inspirasjon på nett om de bevisst søker opp inspirasjon, eller om det bare dukker opp ved ren tilfeldighet, som for eksempel gjennom algoritmer som sosiale media som tik tok, YouTube og Instagram. Derfor spør jeg så om dette, svarene på det lyder:

Elev 1: «Jeg søker noen ganger på sånn easy drawings for jeg liker ikke sånn... så søkte jeg en gang tutorials på Youtube, men egentlig ikke noe annet».

Elev 5: «Nei.. egentlig så bare sitter jeg i sofaen, ser på telefonen og så plutselig så får jeg lyst til å tegne. Også søkte jeg opp på youtube eller og ser om jeg finner en tegning jeg liker. Også prøver jeg gjenskape den bare med mine egne detaljer».

Svarene varierer altså. Elev 1 uttrykker at når hen har lyst til å tegne, søker hen opp forslag gjennom for eksempel tegnevideoer for å finne noe hen kunne tenke seg å tegne. I tillegg så legger hen ved søkeordet «tutorial» i sitt svar. Som betyr at hen får opp klare oppskrifter på hvordan et spesifikt motiv kan tegnes. Slik får hen frem tegneoppskrifter hen kan *appropriere* til eget bruk. Barnet lærer konkrete og faste oppskrifter og følger oppbyggingsstrukturer som læres bort sosialt fra andre tegnere (Postholm, 2013, s. 32).

Elev 5 søker også bevisst opp inspirasjon til tider, men andre ganger dukker den opp mer uforventet. Hen presiserer også at hen liker å ta inspirasjon fra referansene hen finner, men legger til egne detaljer eller løser tegningen på sin egen måte. Dette er kanskje noe hen gjør for å føle et slags eierskap til ideen, slik at motivet føles mer ut som et samarbeid mellom hen og referansen, og ikke en kopi. Her forklarer eleven et godt og tydelig eksempel på delen av definisjonen på appropriering som dreier seg om «å ta over å gjøre til sitt eget» (Säljö, 2016, s. 113). Eleven kopierer noe som i utgangspunktet er noen andres, men manipulerer oppskriften ved egen vri og tar eierskap.

5.5.2 Inspirasjon innenfor klasserommets vegger

I forrige delkapittel ble det nevnt at det ofte er slik at læreren er ansvarlig for hva som kan inspirere elevene i klasserommet, men hvor er det læreren finner sine referanser til å bruke i undervisning? Pedagog 1 sier at «det som motiverer er jo å vise ting på forhånd, syns jeg. Altså de må få litt sånn inspirasjon, det synes jeg er viktig». Hen mener det er viktig å bruke referanser for å lære å tegne. Referansene finner hen ulike steder, hen forteller selv at «Det er veldig fint å bruke Youtube nå når vi har fått det. Men før det så var det jo å lage PowerPoint og finne kunst. I kunsten så er det mye fine bilder, å finne bilder på nett som andre har tegnet». Hen finner altså inspirasjon gjennom bilder og video på nett, på samme måte som elevene gjør på fritiden. I tillegg bruker hen også referanser som bøker og steg for steg tegninger.

Fra pedagog 1 sin erfaring er det viktig med referanser og noe å kunne se på, spesielt når det kommer til mellomtrinnet, «hvis jeg snakker om mellomtrinnet, så har det liksom kommet i den kritiske fasen hvor de blir så kritisk til seg selv. Og jeg synes det er stor forskjell fra fjerde klasse og opp til femte/sjette klasse. Da begynner den selvkritikken veldig å være gjeldende, og da er det det der å se på og kopiere, det syns jeg motiverer elevene til å tegne, og det er jo det kunstnere gjør og. De ser jo, kopierer jo, og lar seg inspirere. Så det synes jeg er en hjelp til tegneundervisningen». I henhold til Haabesland sin omformulering av barnets tegnestadier er dette riktig. Selv om Lowenfelds teori i utgangspunktet tegner fra sitt indre. I den *gryende realisme* som starter ved 9 årsalderen starter en «overgangsperiode fra den subjektive framstillingsform i skjemategningen til en mer objektiv, selvkritisk og resonnerende innstilling i puberteten» (Haabesland, 2000, s. 149). Det er også ved denne alderen Nina Scott Frisch forteller at tegneaktiviteten begynner å avta for

mange elever ifølge statistiske undersøkelser, og her starter *tegnekrisa* for mange (Frisch, 2003). En kan løfte fram om det er aktuelt å vurdere om denne selvkritiske utviklingen har betydelig innvirkning i påbegynnelsen av en eventuell *tegnekrise*.

Pedagog 1 understreker også viktigheten av å finne kunst og tegninger som ligger barnas nivå i deres tegneutvikling «fint hvis en også finner barnetegninger, og kunne vise til hvordan er det barn også tegner, og ikke bare hvordan en kunstner løser det, men hvordan barn har løst det. Blir veldig glad hvis en finner sånne tegninger på nett en kan bruke». Dette er et viktig grep, som løftet fram i teorikapittelet, er det viktig å vise barna *realistiske forventninger* for hva de kan få til. Å vise bilder fra voksne og anerkjente kunstnere kan være inspirerende, men det er urealistisk for en 5. klassing å forvente at de selv skal produsere lignende verk. Et barn og en voksen kunstner har helt ulike forutsetninger når det gjelder tegning. Som eksempel er på ulike stadier i finmotorikk, modenhet, erfaring og materialerfaring. Om vi legger opp til at barn kun sammenligner seg med anerkjente kunstnere og lar de skape forventninger om at de greier det samme på det nivået de befinner seg på i sin tegneutvikling, legger vi også opp til at de kan skape *urealistiske mål* og forventninger om mestring.

Pedagog 2 viser også til viktigheten av å vise eksempler på oppgavene de får, slik at de kan se en mulig løsning på tegneoppdragene de får. Ved å forestille seg sitt ferdige resultat, kan de ha noe å glede seg til og et klart mål å jobbe mot. I tillegg til at en kan finne referanser og inspirasjon på nett og fra andre kilder, lager hen ofte referansene til undervisningen sin selv.

Som pedagog 1, er også pedagog 2 opptatt av å bringe referansen ned til elevenes nivå, slik at referanser får oppgaven til å virke overkommelig og sannsynlig å mestre, «Jeg passer på å ikke, hva heter det? Ikke være, at jeg ikke gjør det for pent heller. Altså, for kunstnerisk, fordi da kan de miste motet igjen, tror jeg. Så jeg må passe den der balansen. For eksempel når jeg har tegneoppgave i første. Så gjør jeg det gjerne litt barnlig i streken, for å vise at det er helt i orden. Med strekmennesker og, at det og kan bli fint. Så jeg prøver å variere litt med uttrykkene da, etter hvilken klasse jeg har og hvilken elevgruppe det er». Her forsøker pedagog 2 å forsikre seg eksempler og referanser til sin undervisning som er interessant og inspirerende nok til å vekke motivasjon, men realistisk nok til at elevene på sitt nivå skal kunne evne å gjenskape det. Hen er veldig åpen for elevens nivå og har en holdning i sitt klasserom som oppfordrer til å validere barns

tegning som ekte kunst. Strekmennesker og barnlige uttrykk, kan også være kunstnerisk og vakkert. Dette er et viktig grep for fremme tegneutvikling for «Vi må ha respekt for det «barnlige» uttrykket, ikke påtvinge barnet bestemte voksenormer for hvordan bildene deres bør være. Bygge på det grunnlaget som barns eget formspråk utgjør» (Haabesland, 2000, s. 180). Fønnebø formulerer fint at «Vår forforståelse og oppfatning av hva som er kvalitet når barn tegner, kan forsure et barns hverdag» (Fønnebø, 2019, s. 63).

Likevel er det sånn at barnet ikke bare trenger å sammenligne sine tegnere med anerkjente kunstverk for å skape *urealistiske mål*, det holder gjerne å sammenligne seg med jevnaldrende og medelever for å skape *urealistiske mål* gjennom *sosial sammenligning* (jeg vil utdype hva sosial sammenligning er i drøftingskapittelet). For å unngå *urealistiske mål* og sosial sammenligning gjør pedagog 1 et lurt grep. Pedagog 1 gjør et poeng ut av å ta vare på barnets tidligere tegninger, og gjenhenter disse tegningene under nye tegneoppgaver. Slik at eleven kan sammenligne nye og gamle tegninger, for å få et overblikk over egen utvikling. Hen forklarer sin erfaring slik: «så har jeg funnet sånn at jeg har lagt ut at hvordan tegner du før. Og det er og egentlig lurt, det hvordan du tegner et portrett før de liksom har fått litt undervisning for å se om det liksom har vært utvikling gjennom det tegneprogrammet en har hatt da. Da kan de jo se sin egen progresjon. Så det og er jo en lur måte å evaluere et tegneprosjekt på da». Altså legger hun opp til at elevene tydelig får se sin egen tegneutvikling, og sammenligner først og fremst tegningene sine med seg selv. Det er verdt å fremheve at dette er en god måte for elevene å utøve selvvrdering på i kunst- og håndverk.

6 Eget skapende arbeid og utprøvinger

Ved eget skapende arbeid og utprøvinger velger jeg ut noen punkter fra intervjuene som har påvirkning på elevenes motivasjon og tegning. Jeg vil sette disse punktene på prøve under diverse utforskende tegninger. Formålet ved disse utprøvingene er å se hvordan punktene elevene mener påvirker motivasjonen deres, påvirker min motivasjon til tegning. I intervjuene forteller elevene hvordan de finner det umotiverende å jobbe med tegneutstyr av dårlig kvalitet, og hvordan de misliker å jobbe med enkelte motiver. Jeg vil gjennom utprøvinger utforske om disse tematikken også vil utfordre min motivasjon, og om de vil hemme min tegnelyst?

6.1 Utprøvinger med motivvalg

I gruppeintervjuet gjør elevene det klart at de enten synes det er vanskelig eller misliker å tegne realistiske motiv, spesielt menneskekroppen og ansikter. Frykten eller avskyen elevene uttrykker for å tegne dette er noe jeg kan relatere sterkt til. Jeg forsøkte å tegne realistiske portretter noen få ganger da jeg var mindre, og fant ut at det var noe jeg ikke trivdes med. Grunnen til dette er fordi jeg opplever at realistiske portretter kanskje bærer den største risikoen for å føle på mislykkethet. Realistiske motiv, kanskje spesielt portretter er etter min opplevelse tegnemotiver med fasitsvar. Målet for et slikt portrett er at tegningen skal ligne originalreferansen. Om tegningen ikke ligner, føler jeg personlig at jeg har feilet og tegningen er mislykkethet. Elementer ved tegningen kan være bra, som at håret kan være pent tegnet, en strikket genser kan se troverdig ut, kompliserte huddetaljer kan være vellykket. Mye kan være bra, men om likheten til personen som er avtegnet ikke er til stede, er ikke målet nådd. Dette kan oppleves som svært ødeleggende for gleden over andre elementer av tegningen som man har lyktes med. Det er altså en øvelse som etter min erfaring har lav terskel for å feiles. Hvilket gjør det vanskelig å oppleve mestring. Uten mestringsopplevelser innenfor realisme er det vanskelig å motiveres til videre forsøk på realistisk tegning.

I tillegg sier Cheng at «Hvis vi blindt følger en oppskrift når vi tegner, begrenser vi oss til et bilde som er forutbestemt, og vi går derfor glipp av muligheter for utforsking underveis» (Ching, 1994, s. 180). Dette er et utsagn jeg relaterer sterkt til. Jeg prefererer å finne ut detaljene underveis i tegneprosesser. Jeg har alltid en relativt klar ide om hvordan sluttresultatet vil se ut, likevel er det

mange detaljer jeg ikke tenker over på forhånd som jeg må finne ut undervegs, og denne problemløsningsprosessen nyter jeg.

Personlig foretrekker jeg å tegne ideer som treffer meg fra egen fantasi, ideen er selvfølgelig ofte påvirket av eksterne inspirasjoner som bilder, farger, omgivelser, eller ofte musikk i mitt tilfelle. Jeg vil identifisere meg som en *fantasitegner*. Motivene jeg tegner er nesten alltid menneskeportretter. Jeg bruker nesten alltid referanser for å hjelpe meg med deler av tegningen som kan være utfordrende. Om jeg skal tegne blomster i et portrett, søker jeg opp bilder av ulike blomster. Om jeg sliter med å se for meg hvordan en hånd skal vinkles i et portrett søker jeg gjerne opp referansebilder av hender i posituren eller vinkelen jeg leter etter. Eventuelt plasserer jeg min egen hånd i posituren selv og tar bilde av meg selv, og bruker meg selv som referanse.

Selv om jeg bruker referanser, så er ikke poenget med disse referansene at det jeg tegner skal se identisk ut som referansen. Poenget med referansene jeg bruker er at elementer ved tegningen skal se naturtro ut i noen grad. I motsetning til realistiske portretter har ikke motivene jeg pleier å tegne noen fasit. Mestringsfølelsen jeg opplever ved denne type tegning får jeg ved å reflektere over om tegningen stemmer overens med visjonen jeg hadde før jeg startet. Har jeg fått fram budskapet jeg ville? Er jeg fornøyd med stemningen? Liker jeg fargepaletten? Er jeg fornøyd med motivet? Denne visjonen jeg opplever i begynnelsen er ofte vag og derfor mindre streng enn en konkret referanse. Visjonen er utydelig og endringer, feil og mangler er derfor mer tilgivelig. Fordi det ikke finnes en detaljert fasit å sammenligne sluttresultatet med.

Forsiden på avhandlingen er et bilde på min egen tegneutvikling gjennom barneskole til videregående. Der ser du hvordan jeg har angrepet det samme motivet, Den lille havfruen, gjennom en stor periode av tegneutviklingen min. Den nederste tegningen til høyre på forsidebildet er veldig representativ for hvordan jeg fortsatt tegner i dag.

6.1.1 Motiv: Realistisk portrett uten tilrettelegging

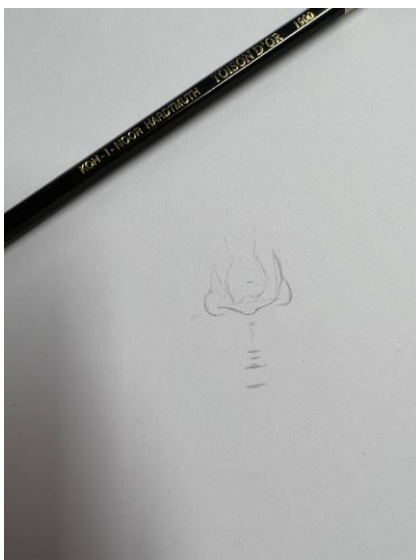
I dialog med veilederne mine har vi kommet fram til at mitt typiske motiv er unge kvinner i en stil som er dypt inspirert av animasjon, anime og illustrasjon. For å utfordre mitt prefererte motiv, kom vi fram til at en utfordring til meg er en stil jeg trives dårlig med, som i mitt tilfelle er realisme. Dette er noe jeg har til felles med elevene som er intervjuet, slik får jeg i denne utprøvingen en mulighet til å relatere til deres frustrasjoner. I tillegg til at realisme er relativt nytt for meg, har vi besluttet at

istedenfor å tegne en ung kvinne, kan jeg forsøke å tegne en eldre kvinne. Siden dette er et realistisk portrett kan jeg på forhånd se for meg at dette blir mer utfordrende enn et portrett av en ung kvinne fordi alderen kommer til å vises i mange detaljer på huden til referansen. Fotoet jeg valgte som referanse er et foto av Julie Andrews.

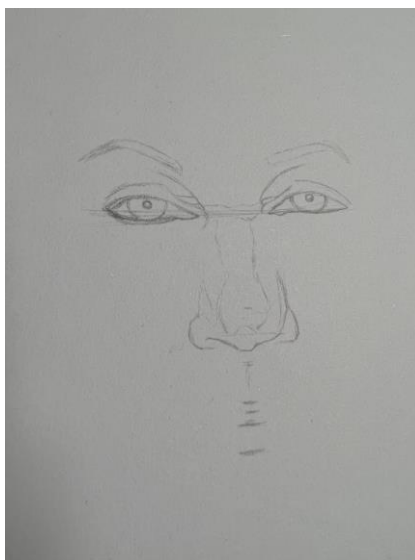
Jeg er ikke en erfaren tegner når det kommer til realisme, men har nok hovmod til å være selvsikker på å mestre oppgaven. Derfor forsøkte jeg først å tegne portrettet uten tilrettelegging, og uten å anse meg selv som nybegynner på dette området. Jeg ville og forsøke å tegne portrettet med typiske redskaper tilgjengelig for elever, med dette enkle gråblyanter og vanlig tegnepapir. Til skyggelegging nevner et barn i intervjuet at de har benyttet Q-tips. Jeg har også prøvd det som barn selv, men hadde uheldigvis ikke det tilgjengelig i øyeblikket jeg tegnet. Derfor brukte jeg en tegnestubb, som har veldig lik effekt som en Q-tips. For å kikke på referansebildet brukte jeg mobilen min, som jeg kunne zoome inn og ut med. Noe flere elever har tilgang på med lignende egenskaper til skolebruk er en iPad.

Jeg begynte ved å tegne de midterste punktene i ansiktet som nese, deretter øyne, så munn. Jeg brukte litt klønete metoder for å plassere disse. Med metoder tenker jeg øyemål, ta unøyaktige mål ved å markere lengder på blyanten, samt lokalisere og bruke geometriske figurer og streker til hjelp. Slike metoder og teknikker er typiske for observasjonstegning

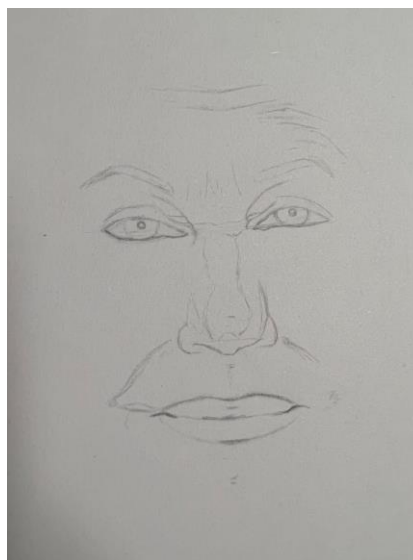
Tegneprosessen krever omhyggelig observasjon, og derfor gir den oss bedre forståelse av omverdenen. Også abstraheringen, det at vi trekker fram det vesentlige, kan hjelpe oss til å fatte visuelle begrep bedre, slik som underliggende strukturelle mønstre, viktige forbindelser, skjematiske framstillinger og mye annet som vi ellers bare kan se med det indre øye (Ching, 1994, s. 27).



Figur 2: egen tegning



Figur 3: egen tegning

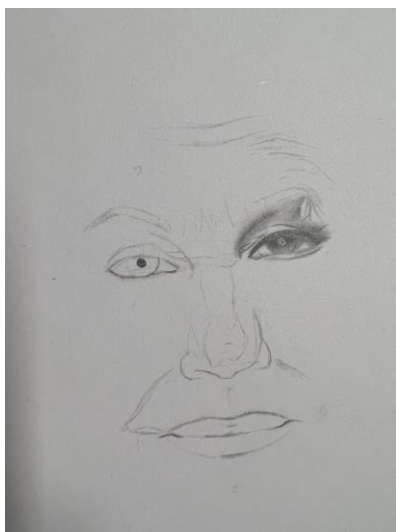


Figur 4: egen tegning

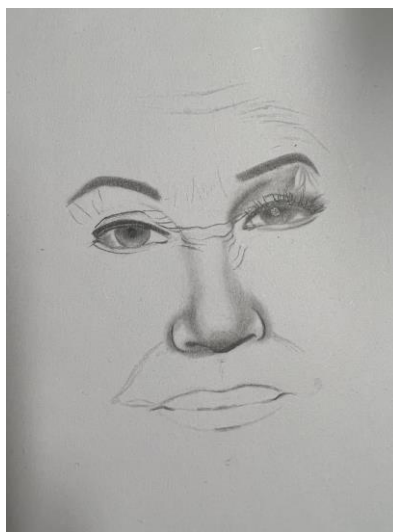
Foreløpig var jeg fornøyd og følte selv det gikk bra, derfor følte det lett ut å fortsette. Jeg ville ha litt variasjon i den type tegning jeg holdt på med og var nysgjerrig på å tegne rynker og andre ansiktsdetaljer, samt skyggelegge det. Jeg valgte derfor å ta i bruk tegnestubben og forsøke på litt detaljarbeid og skyggelegging før jeg plasserte de andre kroppsdelene.



Figur 5: egen tegning

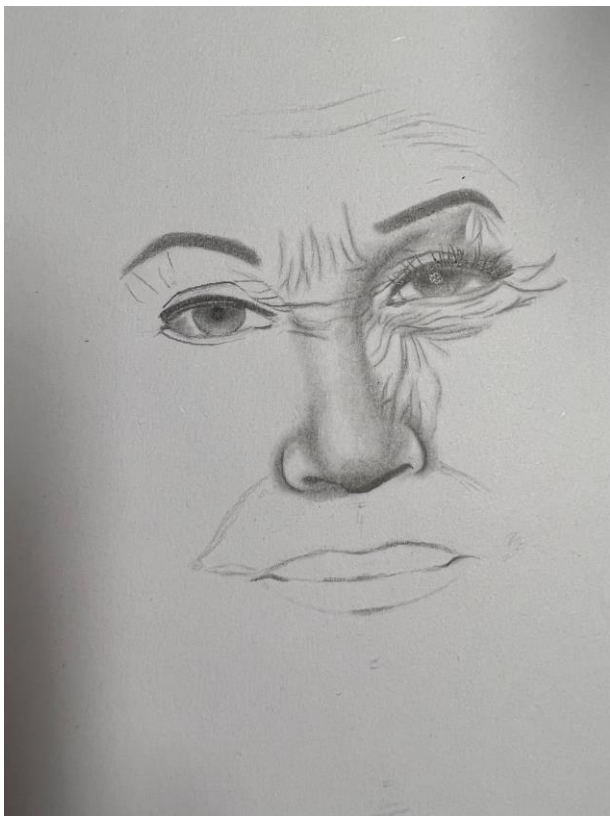


Figur 6: egen tegning

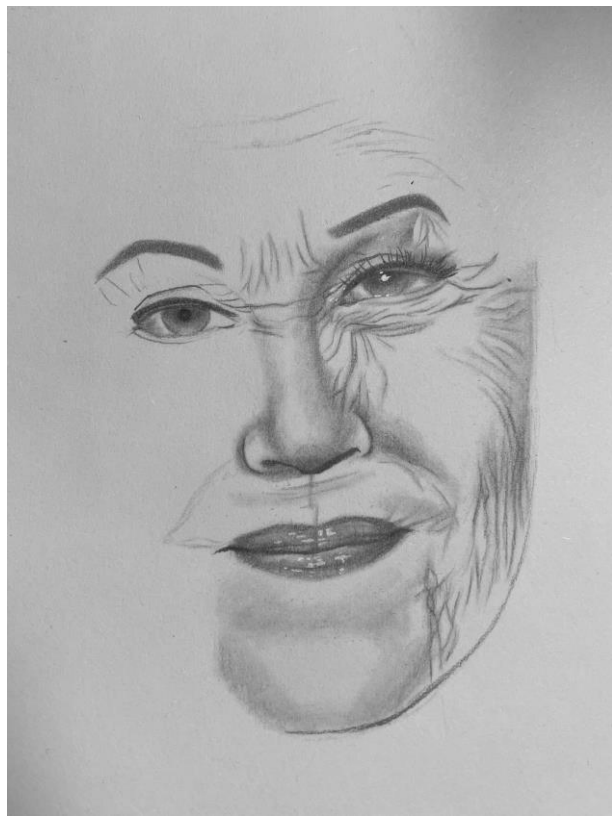


Figur 7: egen tegning

Jeg følte fortsatt at jeg var fornøyd, og ble mer og mer imponert med hva jeg selv fikk til, med tanke på at jeg ikke har mye erfaring med realisme tidligere. Så fort nesten hele høyre side av ansiktet var ferdig var jeg veldig motivert og innstilt på at dette skulle jeg få til. Jeg tegnet tegningen i et klasserom med flere studenter, og medstudentene mine bekreftet at de kunne begynne å se likheter mellom tegningen og referansen.



Figur 8: egen tegning



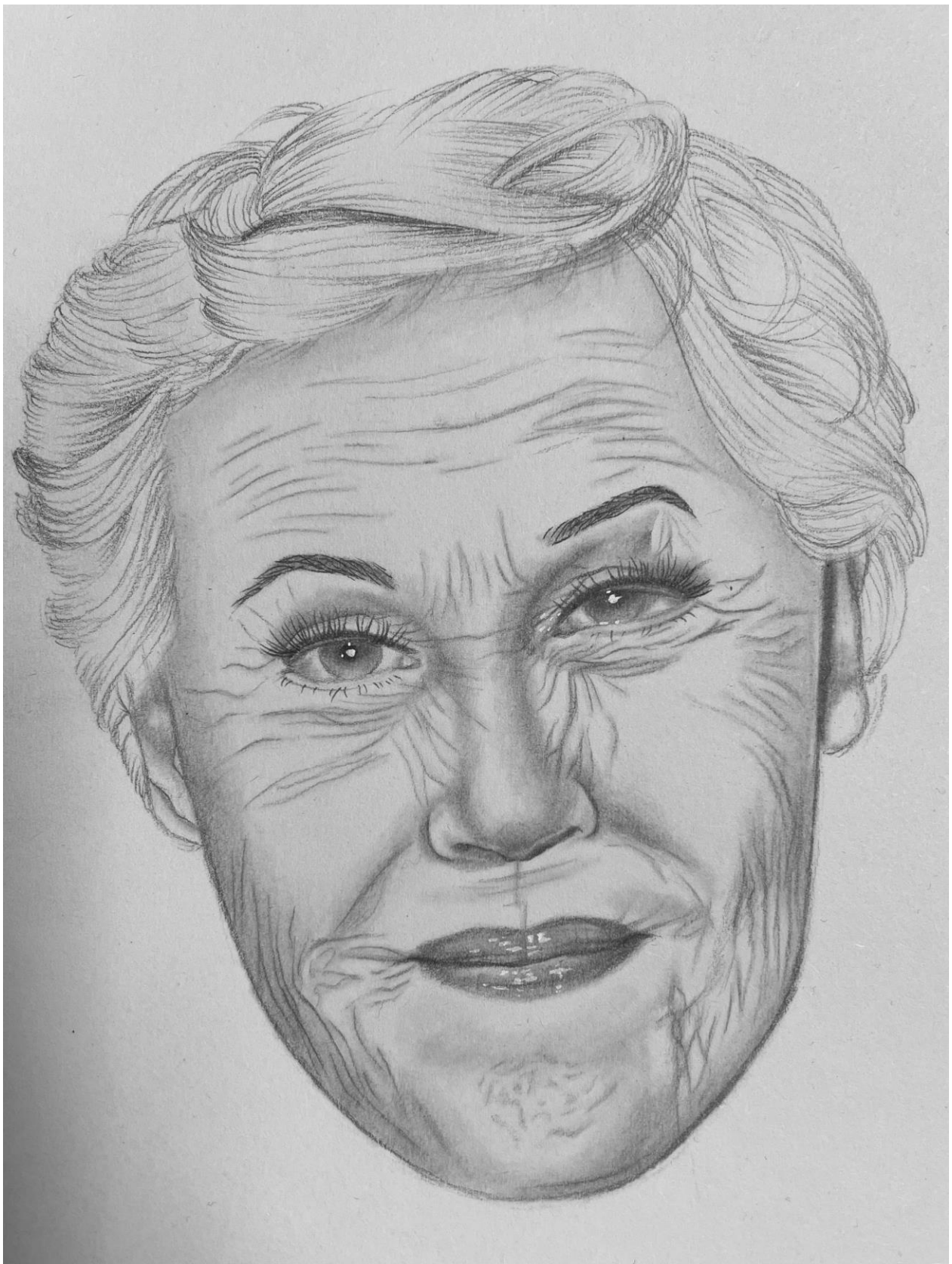
Figur 9: egen tegning

Denne optimismen varte frem til jeg begynte detaljarbeidet på venstre side av ansiktet. Da tegningen plutselig ikke lenger lignet på Julie Andrews. Herfra tok det mye krefter og viljestyrke for å fortsette tegningen ettersom det ble mer og mer klart at det ikke kom til å ligne Julie Andrews. I en slik tegning opplever jeg det som vanskelig å oppdage hvor ting gikk galt, så jeg greide ikke spore opp og endre feilene som har oppstått på ett eller annet punkt.



Figur 10: egen tegning

Da portrettet var ferdig bar det preg av at motivasjonen min falt fra på venstre side av ansiktet, håret er halvferdig fordi jeg ikke orket å legge mer krefter i noe jeg ikke var fornøyd med. Da jeg ble ferdig opplevde jeg det som flaut å vise frem tegning. Jeg er flink til å tegne det som er innenfor min komfortsone, og jeg har opplevd å lykkes med å tegne realistiske objekter før, men denne gangen gikk det ikke. Jeg er en god tegner, og at dette er det jeg har å vise for det føles flaut ut fordi det ikke føles representativt ut for det jeg vet jeg kan få til. Det er kanskje et greit generelt portrett, men jeg fikk ikke til det som var målet for meg, hvilket var at portrettet tydelig skal ligne Julie Andrews.



Figur 11: egen tegning

6.1.2 Motiv: Realistisk portrett med tilrettelegging

Etter første forsøk bestemte jeg meg for å gi meg selv ett nytt forsøk, men denne gangen med en litt mer ydmyk innstilling og derfor mye mer tilrettelagt teknikk for en nybegynner. Denne gangen valgte jeg og å bruke et annet tegnepapir, men også fargeblyanter. Hovedårsaken til at første forsøk ikke opplevdes som en suksess var at den ferdige tegningen ikke lignet på referansen. Dette er et resultat av min evne til å bedømme størrelsesforhold.

Evnen til å bedømme størrelsesforhold ligger til grunn for all figurtegning. Med øvelse og erfaring kan vi gjøre bruk av sikteteknikk uten å måtte ty til redskaper som linjal eller blyant. Vi kan nemlig utvikle evnen til å måle størrelse og forhold bare ved hjelp av synet (Ching, 1994, s. 66).

Det kan være vanskelig nok å bedømme lengden til en linje, eller størrelsen på en nese ut ifra øyemål, men nok et element som kan gjøre det vanskelig å dømme størrelsesforhold er når flere linjer og figurer er plassert i samme motiv, i denne situasjonen kan synet bedra. Her er utfordringen å abstrahere andre linjer og figurer, og se elementet man tegner i sin sanne form og størrelse, upåvirket av omgivelsene på papiret.

Det er ikke alltid en helt nøyaktig sammenheng mellom det vi ser og det vi tror vi ser. Det som omgir en gjenstand, og også forholdet til andre gjenstander i rommet, kan virke inn på hvordan vi oppfatter størrelse, flate, farge og tekstur (Ching, 1994, s. 13).

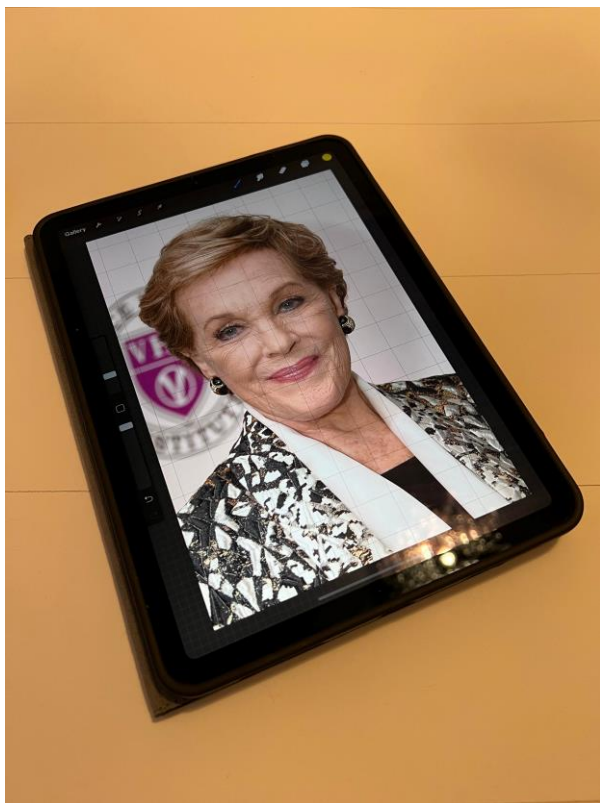
I min tegneutvikling har ikke jeg kommet til det punktet at jeg kan tegne og bedømme størrelsesforhold kun ved hjelp av øyemål, derfor er jeg avhengig av en hjelpende teknikk for å lettere oppnå et vellykket resultat. En hjelpende teknikk som gjør det enklere å ta øyemål beskriver Ching som:

å gå ut ifra et totalmål og dele dette inn i et antall like store deler. Fordelen med denne metoden er at de større måleenhetene blir opprettholdt selv om vi deler dem inn i mindre deler. På denne måten kan vi unngå for grove feil (Ching, 1994, s. 67).

Altså har jeg delt tegning og referansen inn i et rutenett for meg selv i håp om å lettere kunne gjenskape de rette proporsjonene i bildet. Og samtidig skape en følelse om at oppdraget er mer overkommelig ved å ikke se hele bildet med en gang, men heller ta bildet rute for rute.

Teknikken innebærer å legge et ruteark over referansen man vil tegne. Jeg gjorde dette digitalt i procreate på iPad. Deretter målte jeg og streket opp det samme rutearket på tegnearket mitt. Poenget med denne teknikken er å fordele portrettet opp for å lettere måle proporsjonene i ansiktet, men også for å gjøre oppgaven mer overkommelig for en nybegynner. Istedenfor at jeg

trenger å se for meg hele portrettet med en gang, kan jeg fokusere på å få til en rute av gangen. Der hver rute på tegnearket tilsvarer samme rute på referansebildet.

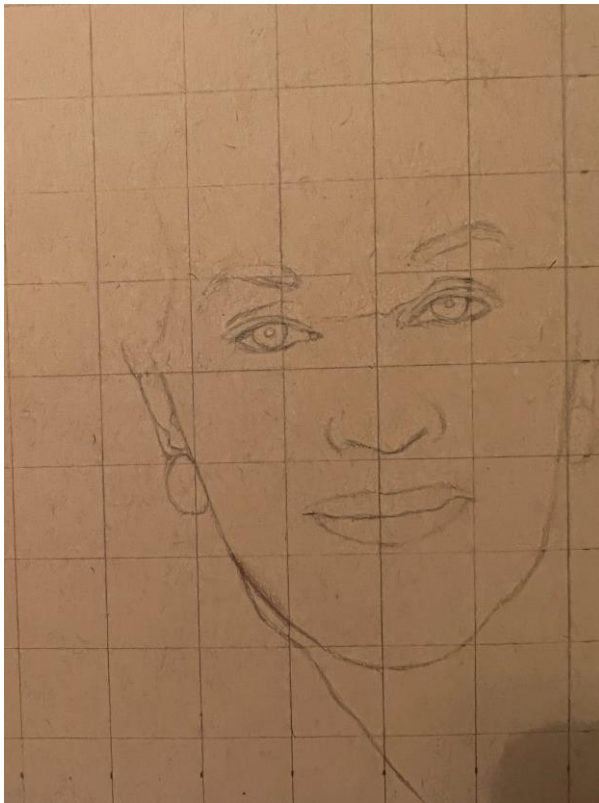


Figur 12: eget foto

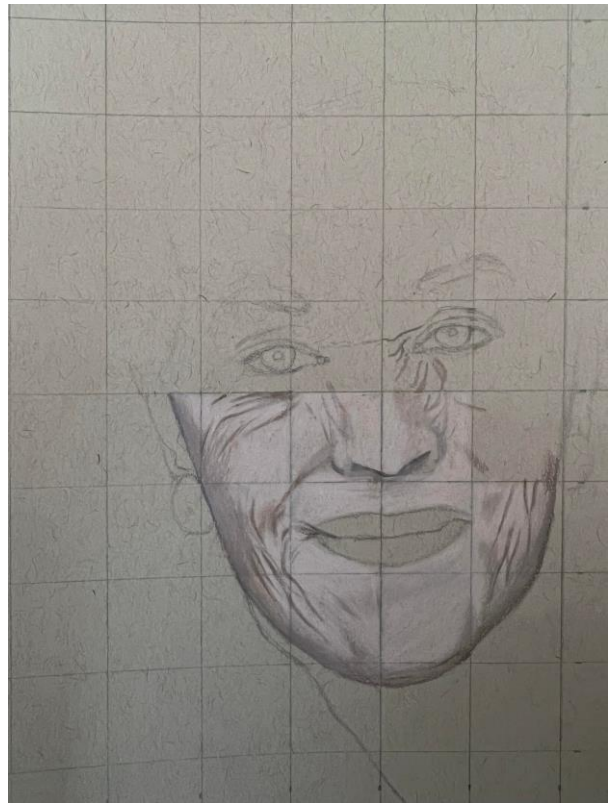


Figur 13: egen tegning

Jeg startet selve tegningen med å tegne omriss av ansiktet og kroppsdelene i ansiktet for å kunne se helheten klarere. Jeg startet så å begynne å fargelegge huden fra rute til rute.



Figur 14: egen tegning

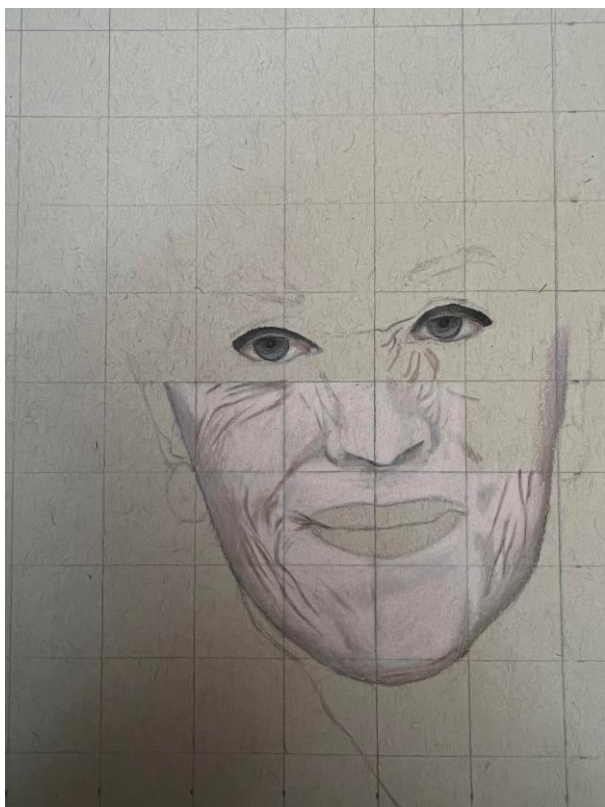


Figur 15: egen tegning

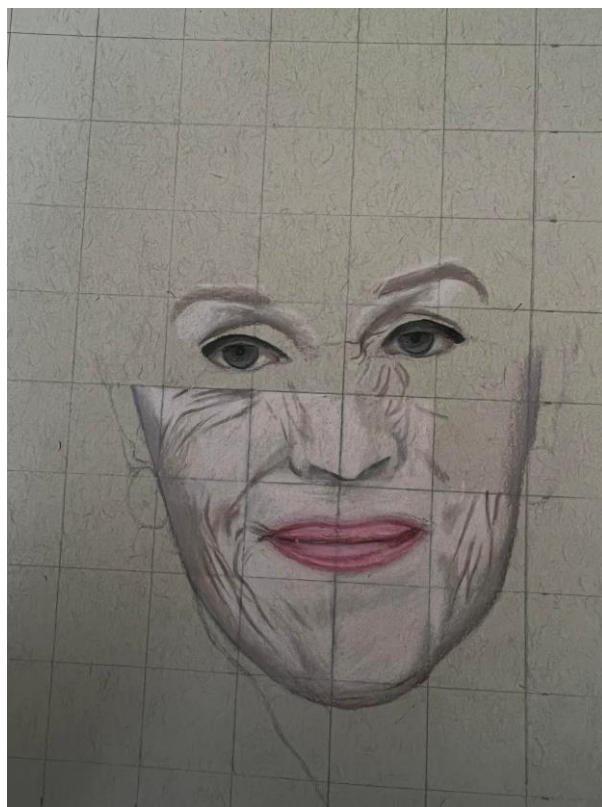
For å finne hvilke farger en skal bruke valgte jeg å ikke stole på eget øye. Når farger står i forhold til hverandre kan synet bedra og farger kan virke lysere eller mørkere enn de egentlig er. For å forsikre meg om at jeg ikke skulle ta feil farger brukte jeg procreate sitt color-picking-tool. Dette er et verktøy for å finne nøyaktige farger. Her plasserer du fingeren på et punkt på referansen du har i procreate, plasser fingeren på fargen du ønsker å ha på den digitale penselen og fargen havner på penselen automatisk. Slik kan du få fargen adskilt fra resten av motivet og se hva slags nyanse fargen er klart og tydelig. Som et eksempel på hvor mye øye kan bedra, flere farger i et bilde manipulerer effekten av hverandre. Antok jeg på forhånd at øyehviten i referansen min var en hvit eller lys grå. Jeg brukte verktøyet på iPad for å dobbeltsjekke. Det viser seg at øyehviten egentlig er en lys/medium grønn, selv om den ser tilsynelatende hvit ut i samspill med de andre fargene i ansiktet i referansen.

På dette punktet hadde jeg tatt meg en pause fra dette portrettet i noen måneder. Selv om jeg har større tro ved dette forsøket, er motivasjonen svekket etter forrige forsøk. For å gi et inntrykk på hvor motivasjonen min her, så var hovedgrunnen til at jeg startet på portrettet igjen at jeg hadde

lyst til å tegne noe annet med de samme blyantene. I frykt for å rote bort fargene jeg hadde reservert ut til huden, måtte jeg gjøre portrettet ferdig før jeg kunne starte på noe nytt. Før jeg fortsatte å farge resten av huden, trengte jeg en pause fra det området, så jeg begynte på øynene istedenfor og farget munnen også.

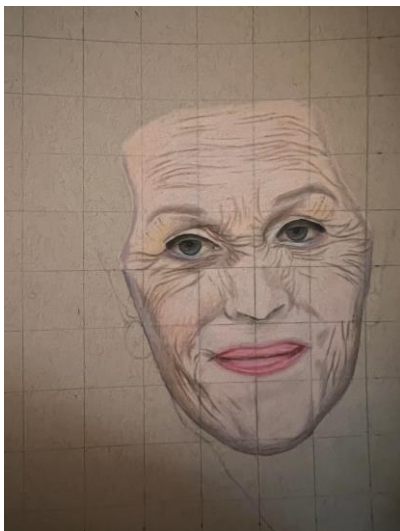


Figur 16: egen tegning

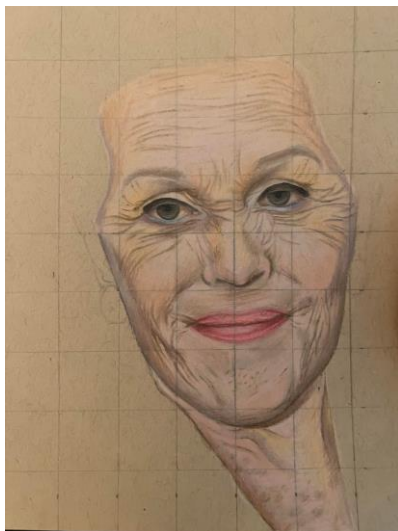


Figur 17: egen tegning

Jeg fortsatte farge ferdig huden og legge til detaljer som rynker. Jeg oppdaget at jeg syntes huden manglet litt liv så jeg la til mer varme og sminke der jeg så det passet. Også flere huddetaljer som ujevnheter i hudtone. Til slutt når det gjelder hud farget jeg ansiktets høyeste punkter med litt hvitt for å skape mer fylde og dybde i ansiktet. Det var i det jeg la til detaljene som fikk huden til å se mer livlig ut at jeg virkelig kjente at det gikk bra denne gangen, og jeg følte på mestring.



Figur 18: egen tegning



Figur 19: egen tegning



Figur 20: egen tegning

Det siste som gjenstod var å farge håret og legge til de siste detaljene på verket som var ørene som jeg glemte en stund, øredobber, øyevipper og lysglimt som jeg la til med en hvit gelepenn. Totalt sett var dette forsøket en mye bedre opplevelse enn det første forsøket, og jeg er fornøyd med hva jeg har prestert denne gangen.



Figur 21: egen tegning



Figur 22: egen tegning

Her er sluttresultatet ved siden av referansen. jeg kan lett si at jeg er langt mer fornøyd med dette forsøket. Jeg ser at jeg har en lang vei å gå når det gjelder realisme for det er fortsatt ting som kunne vært bedre, men jeg er ikke flau over at dette er et av mine første ordentlige forsøk på realisme.



Figur 23: (*Julie Andrews*, 2023)



Figur 24: egen tegning

Til slutt legger jeg ved begge forsøk til sammenligning ved referansen.



Figur 11: egen tegning



Figur 23: (*Julie Andrews*, 2023)



Figur 24: egen tegning

6.2 Personlig utprøving av ulike tegnemateriell

6.2.1 Egen tidligere erfaring

Selv har jeg tegnet så lenge jeg kan huske. Jeg var innom typiske tegnemateriell for barn gjennom oppveksten som tusjer, fettstifter, kritt, gelepenner og glitterpenner. Det var motiverende å teste nytt utsyr som ga helt forskjellige og unike uttrykk. Men favoritten min var nok klart fargeblyanter, og statusen som favoritt har de fortsatt hos meg. Selv om jeg likte fargeblyanter i ungdomsskolealder, begynte jeg å bli frustrert over tegning min på ungdomsskolen. Jeg hadde mange fargeblyanter, men tegneutviklingen min var kommet til det punktet at potensialet mitt til å tegne, passerte det barne-fargeblyantene jeg hadde tillo. Dette opplevde jeg som opprørende og umotiverende. Bildene jeg følte jeg var kapabel til å skape, ble hindret av tegnemateriellet jeg hadde. Bente Fønnebø hevder at

Å velge utstyr og teknikker innen tegning som treffer aktuell gruppe og kontekst er et lederansvar. Å vise eller modellere god tegneatferd krever trygghet på at papir ikke revner når det kommer maling på det, og at valgte redskaper passer til den aktuelle alder, modning og prosessen som vises (Fønnebø, 2019, s. 109).

Vi må altså ta hensyn til at materialene vi bruker passer aldersgruppen og progresjonen elevene viser. Vi må velge materialer som lar elevene utvikle seg, de må få nye utfordringer, slik at prosessen ikke stopper opp slik jeg opplevde med min egen tegning. Når barn opplever å være selvsikker på, og dessuten mestre et tegneredskap, bør de få oppleve og teste nye, slik at de videre får utvikle sin kompetanse.

Som ungdomsskoleelev var jeg aktiv tegner i tegnemiljøer på Instagram der alle fra tretten år og oppover kan dele sine verk. En dag publiserte en av tegnerne jeg selv fulgte og så opp til et bilde der hun promoterte fargeblyanter hun var tilsendt fra Faber Castell. Disse blyantene hadde et latterlig større fargespekter og nyanser enn det jeg var vant til. Foreldrene mine støttet tegnelidenskapen min og spanderte et 120 sett med Faber Castell Polychromo blyanter. Disse endret tegning for meg, og økte motivasjonen min til tegning, og jeg begynte straks å tilbringe mye mer tid over tegneblokkene mine. Et større valg av farger og nyanser gjorde det lettere å utvikle tegnekompetansen min, siden ferdigheter som for eksempel skyggelegging ble lettere mulig med så mange nyanser av en farge. Og fargene i tegningene mine ble mer livlige, og fikk mer dybde. Videre

fant jeg senere Premier Soft Core Colored Pencils fra Prismacolor, hvilket vekket tegnegleden enda en gang. Dette veldig mettede blyanter som er fargesterke og lette å blende sammen.

Likevel så ikke tegningene mine ut som jeg ønsket. Tegningene mine var ikke like saturerte og dybdefulle som tegnere jeg så opp til kunne tegne. Jeg skjønnte ikke hvorfor mine ikke så slik ut før jeg skjønnte at disse tegnere ofte også bruker tusj for å komplett kunne dekke tegneark med farge. Jeg begynte å investere i noen slike tusjer selv og startet med Promarkers. Jeg kan huske at øyeblikket jeg tegnet ferdig min første tegning med tusj og fargeblyanter, så følte jeg at jeg hadde knekt koden. Dette var første gang en av mine tegninger virkelig så ut som det jeg hadde i tankene. Det var en så stor og brå overgang fra tegninger uten tusj, til tegninger med tusj, at jeg ble nesten litt sjokkert. For jeg følte jeg hadde overgått forventningene jeg hadde til meg selv. Det var slike tegninger og slike uttrykk jeg ville fortsette å lage, og slike tegninger jeg foretrekker å lage i dag.

Personlig tror jeg at godt tegnemateriell er så viktig for motivasjon og tegneglede at jeg er usikker på om jeg fortsatt hadde tegnet i dag om jeg ikke hadde fått det første ordentlige settet med fargeblyanter og den første opplevelsen med tusj. Jeg vil hevde at i min erfaring er tegnemateriellet nesten er avgjørende.

6.2.2 Praktisk utprøving og sammenligning av tegneredskaper av ulik kvalitet

Som del av den skapende praktiske delen av denne oppgaven har jeg valgt å teste ut tegneredskaper av ulik kvalitet for å forske på og sammenligne hvor mye valg av tegneredskap har å si for motivasjon, kvalitet og dessuten sluttresultatet. I tillegg til at ressurser og materialer er motivasjonsskapende, har jeg og forsket på hvordan elever motiveres av sluttresultatene av tegningen sin. Om kvalitet på tegneredskap har stor betydning for sluttresultater, vil dette være nyttig informasjon for min oppgave og for å videre motivere mellomtrinns elever til å tegne.

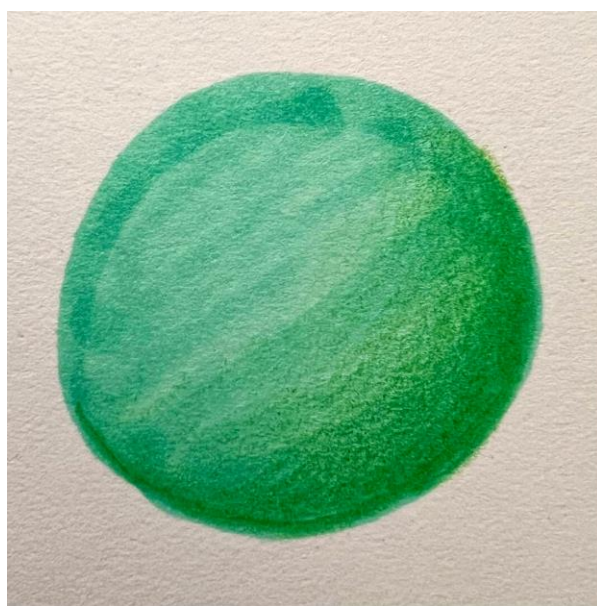
For å løse denne problemstillingen bruker jeg mine favorittredskaper, hvilket er tusjer og fargeblyanter, som jeg ofte bruker sammen om en tegning. Jeg lurte på hvordan samme redskaper i ulik kvalitet kan påvirke resultatet, og videre motivasjonen min til å bruke redskapene. Er tusj og fargeblyant fortsatt favorittredskapene mine, om de er av mindre kvalitet enn det jeg er vant til?

Jeg har jeg valgt å utprøve fargeblyanter og tusjer som jeg personlig anser som kvalitetsmateriell fra egen kunnskap og erfaring, men og billigere ressurser som minner meg om utstyr jeg har sett bli brukt på mellomtrinnet. Jeg valgte ut disse ressursene for å se hva som er realistisk å få til med kvalitetsutstyr og utstyr jeg anser som av mindre kvalitet, som man ofte finner i skolen. Samt hva slags begrensninger utstyr av mindre kvalitet kan sette. Jeg vil teste fargeblyantene og tusjene for seg selv, men også krysskombinere disse fargeblyantene og tusjene for å se hvor ulike resultatet som oppstår.

Jeg vil teste tegnematerialene på en mest mulig realistisk måte, i en ekte tegnesituasjon. Istedenfor å teste tegneredskapene ved å farge få og enkelte testprøver, vil jeg tegne hele tegninger for å oppleve utfordringer som oppstår underveis på en realistisk måte. Jeg velger å gjøre dette fordi om jeg kun skulle teste tegneredskapene i få testprøver kan jeg manipulere resultatet til å være unøyaktige, urepresentative og urettferdig mot kvaliteten av produktet. Dette på både godt og vondt. For å illustrere tydeligere hva jeg mener vil jeg vise til eksemplene under.

I venstre sirkel under har jeg på forhånd funnet en tusj som godt matcher fargene på blyantene av mindre kvalitet. Slik ser resultatet veldig bra ut fordi jeg la opp til det. I høyre sirkel har jeg på forhånd funnet en tusj i en farge som ikke finnes i pakken med blyanter av mindre kvalitet.

Resultatet ser mindre bra ut fordi jeg med intensjon la opp til det. Sirkelen til venstre får ikke fram de dårlige kvalitetene ved blyantene, mens sirkelen til høyre ikke får fram de gode kvalitetene. Disse fargeprøvene viser ikke nok, derfor har jeg behov for å teste redskapene i en mer realistisk tegnesituasjon.



Figur 25: egen tegning

Figur 26: egen tegning

Motivet jeg velger for å teste redskapene er monsterspillet som elevene formidler om i intervjuet. Der man triller terning om rader og tabeller for å spille fram kroppsdelene som til slutt resulterer i ett ferdig monster.

Som «kvalitetsutstyr» velger jeg noen av mine personlige favorittmaterielle. Fargeblyantene jeg bruker er Faber Castell Polychromos. Etter min mening er det få fargeblyanter jeg egentlig synes er dårlige og vanskelige å tegne med. I min erfaring kan jeg få til mye med nesten alle blyanter jeg har prøvd, det jeg synes er mest hemmende med fargeblyanter man finner i klasserom, bokbutikker og lekebutikker er det begrensede fargespenget. Her finner man stort sett primærfargene, sekundærfargene og noen få nyanser av disse. Kvalitet når det gjelder fargeblyanter hos meg er først og fremst et bredt spekter av farger. Og Polychromo-fargene som jeg har valgt ut som kvalitetsblyanter, finnes i 120 forskjellige farger. De fargeblyantene jeg har valgt ut av mindre kvalitet er Malekatt korte blyanter. I pakningen er det kun 12 fargeblyanter. Jeg valgte ut disse fordi de minnet meg mye om pakken med fargeblyanter jeg mottok av læreren min i første klasse da jeg selv startet i barneskolen. Derfor føler jeg disse er veldig representative for fargeblyantene en kan forvente å jobbe med i skolen.

Tusjene jeg bruker er Copic markers. Disse har et stort fargespenn på 358 farger. De har to ender, der den ene tuppen (medium broad) er en rett og geometrisk flate for å dekke store områder med farge. Mens den andre tuppen (super brush) er en pensellignende og fleksibel tupp som ender i en tynn spiss. Den er behagelig å farge med og kan farges med i sirkelformasjoner for å unngå et typisk strekete resultat som man kan oppleve å få med tusj. Tusjene er alkoholbaserte. De tusjene jeg fant av «mindre» kvalitet valgte jeg basert på samme inntrykk fargeblyantene ga meg. Disse tusjene virker velkjent fra egen barndom og skolegang, og ligner tusjer jeg ser brukes i skolen i dag. Tusjene produseres av Faber Castell, hvilket er et merke jeg selv har god erfaring med, men det er tydelig at disse tusjene var laget for barn. De kommer i et fargespekter på 12. Tusjene beskrives også som «dyttmotstandige», hvilket tydeliggjør at disse er laget for små barn og kan håndteres relativt røft. Vurdering av tegnemateriell

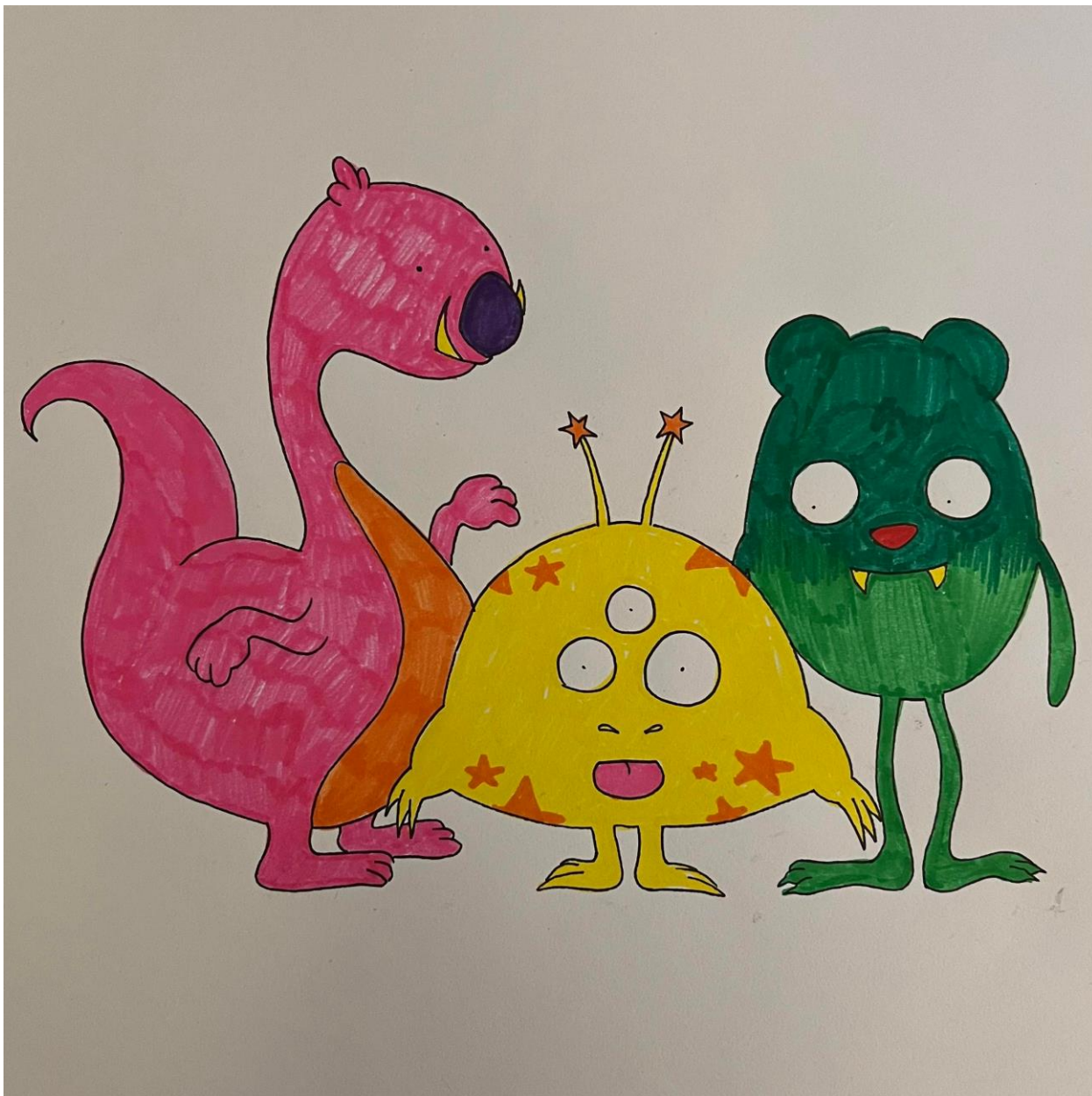
Copic sketch markers:



Figur 27: egen tegning – copic markers

Tusjene gir god og stabil flyt av blekk. Ved riktig teknikk (små sirkelbevegelser) er det mulig å farge tegningen uten å få altfor harde skjøter mellom strekene, selv om skjøtene synes litt. Det er og fint å ha mange nyanser og farger å velge mellom, det gjør at aktiviteten føles lite repeterende, med dette mener jeg at jeg har nok farger til å ikke trenge å gjenta den samme tusjen flere ganger. I tillegg så er fargeutvalget spennende og inviterer til nysgjerrighet og utprøving. Siden det er så mange lignende nyanser går det lett an å farge myke gradienter (overgang fra en farge eller nyanse til en annen, se det grønne monsteret). Tuppen (super brush) er myk, smidig og fleksibel, den er behagelig å bruke, samtidig lett å bruke uten å farge utenfor strekene.

Faber Castell Jumbo Felt tip pens:



Figur 28: egen tegning – faber castell jumbo felt tip pens

Tusjene gir harde skjøter som jeg ikke finner noen metode for å unngå. Og jeg kjenner allerede på første fargen jeg bruker at blekket begynner å gå tomt. Det synes i tegningene at streken blir «tørrere» og mindre saturert. Dette er frustrerende, og om det ikke hadde vært for at dette er et forskningsforsøk hadde jeg blitt stresset over at fargen går tom, og at jeg ikke har en annen tusj i denne pakken som ligner og kan overta. Det er vanskelig å redde slike utfordringer. Et alternativ er å gå over det fargede område flere ganger, men dette mener jeg er unødvendig arbeid, man skulle ikke trenge dette i utgangspunktet med en god tusj. I tillegg merker jeg at i motsetning til copic sketch markers, er ikke disse tusjene behagelig å tegne med. Etter dette var jeg sliten og vond i

hånda. Det kn skyldes at tusjene trenger mer håndbevegelse. Dette fordi den dyttemotstandige tuppen er såpass hard at streken blir langt tynnere enn copic markers, hvilket betyr at man krever mer tid og arbeid for å farge et like stort område. Siden det bare er 12 farger å velge mellom er det vanskelig å få til myke gradienter, på det grønne monsteret synes en langt mer hard gradient enn på den forrige tegningen gjort med Copic Sketch markers.

Faber Castell polychromos:

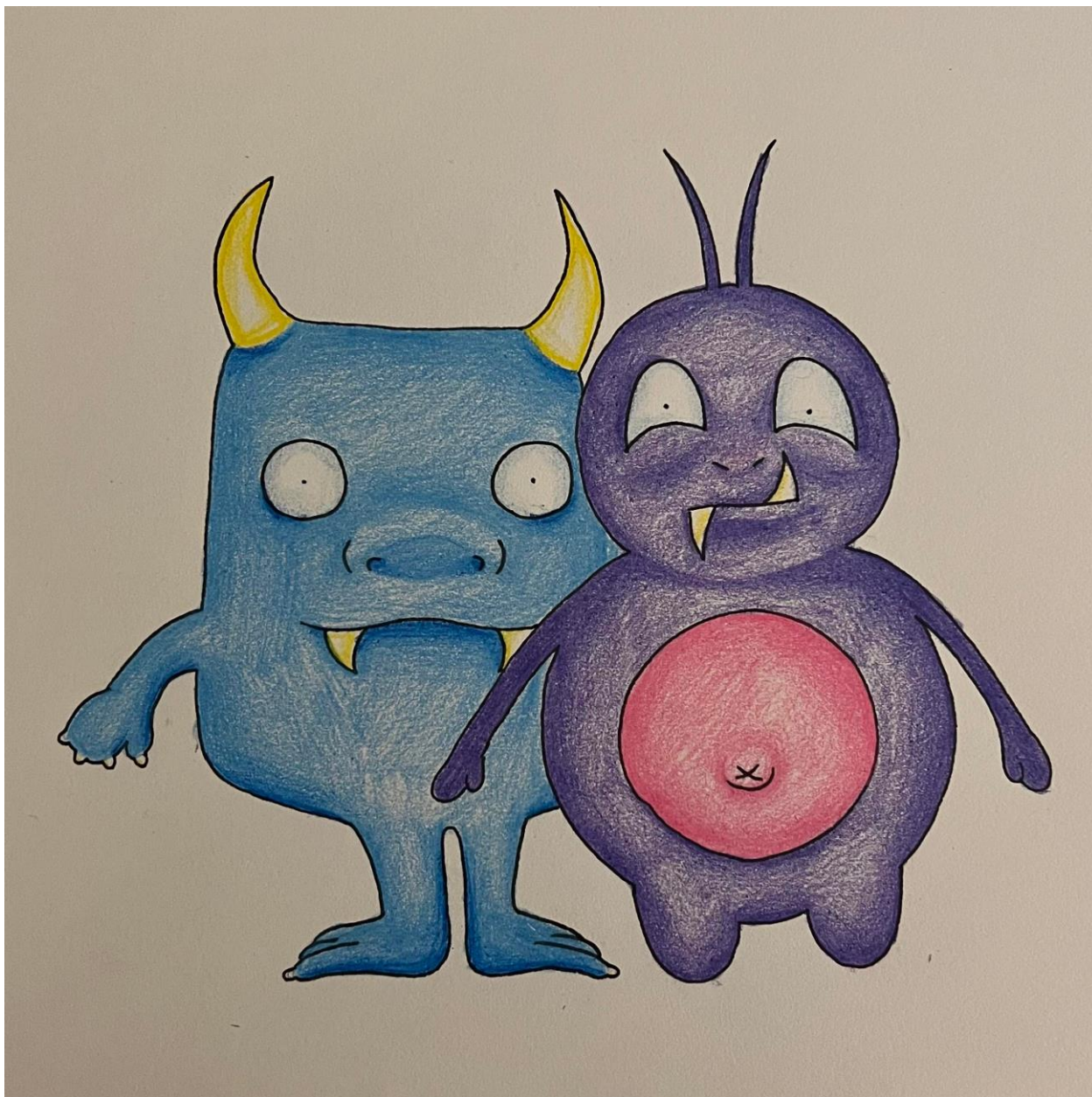


Figur 29: egen tegning – faber castell polychromos

En fordel med disse blyantene er fargeutvalget som gjør at det er lett å finne farger som går overens med tusjene man har valgt, hvilket gjør det lettere å få en fargeharmonisk tegning. Å ha

mange nyanser av samme farge hjelper også for å skape dimensjon og effekter som skygge, lys og volum. Blyantene føles ellers normale ut å tegne med. De er tynne og kommer lett til i kriker og kroker. Men de krever litt jobb for å få en mett farge på papiret uten tusj.

Malekatt korte blyanter:

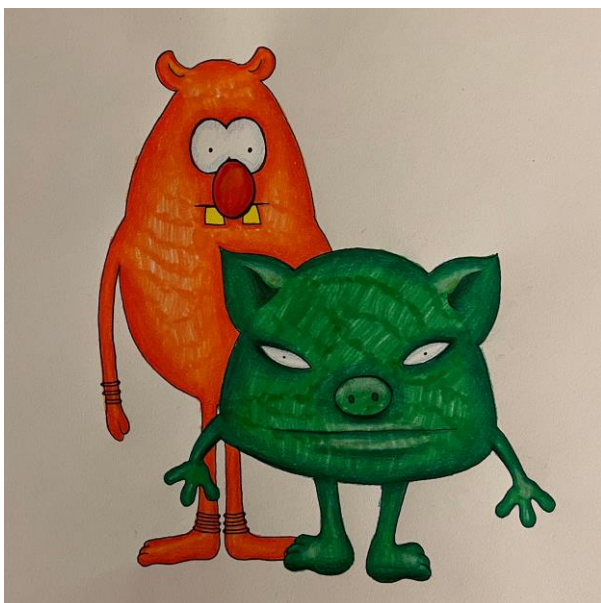


Figur 30: egen tegning – malekatt korte blyanter

Disse blyantene føles også normale og gode ut å tegne med slik som polychromo-fargene. Jeg synes og at disse gir mye farge og ser flott ut på papiret, jeg trenger faktisk ikke jobbe like mye med disse som polychromo-fargene for å få mett farge på papiret. En utfordring med disse er at de er tykkere fargeblyanter, hvilket betyr at for å farge i kriker og kroker må de spisses relativt mye oftere

enn tynne fargeblyanter. Ellers er den eneste andre ulempen jeg finner det begrensede fargevalget, som gjør det vanskelig å skyggelegge. Eksempelvis var det ene monsteret farget med lilla tusj, jeg hadde ingen blyant i denne pakken som var mørkere enn den lilla tusjen, til å skyggelegge og endte derfor opp meg å måtte skyggelegge med mørk blå istedenfor.

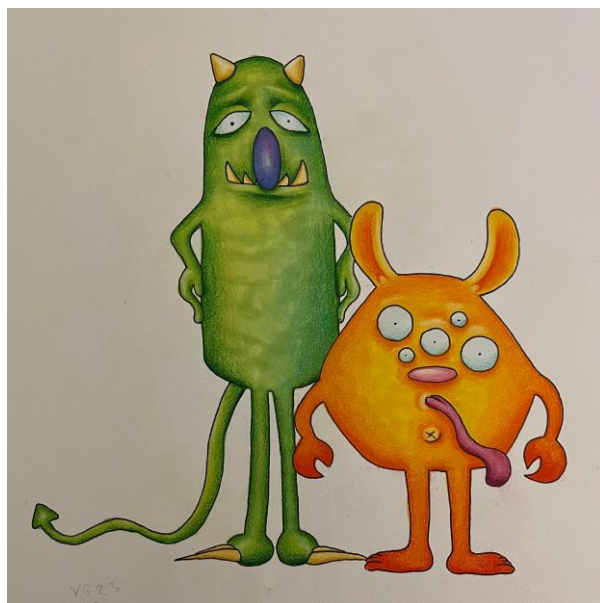
Under har jeg krysskombinert de ulike blyantene og tusjene for å se om kvaliteten på sluttproduktet stiger med kvaliteten på redskapene. Personlig synes at det eneste produktet som virkelig ikke holder mål når det gjelder resultater er faber castell jumbo felt tip pens.



Figur 31: egen tegning – malekatt korte blyanter + faber castell jumbo felt tip pens



Figur 32: egen tegning – malekatt korte blyanter + copic sketch markers



Figur 33: egen tegning – faber castell

polychromos + faber castell jumbo felt tip pens

Figur 34: egen tegning – faber castell

polychromos + copic sketch markers

6.2.3 Utprøving av tegneredskaper

I tillegg til den forrige utprøvingen der jeg tester ut ulik kvalitet av tegneredskaper i min komfortsone. Vil jeg og gå utenfor min komfortsone og prøve ut tegneredskaper jeg sjeldent rører med mindre jeg må.

6.2.3.1 Oljepasteller

I min tegning liker jeg å holde på med flisespikkeri og detaljer som krever finmotoriske redskaper og teknikk, derfor velger jeg oftest fargeblyanter, tusjer og pinner. De er spisse og gjør akkurat det jeg vil de skal. Oljepasteller derimot er et redskap jeg opplever som ganske uforutsigbart og upresist. Siden jeg ser på det som nesten rake motsetningen til mine prefererte tegneredskaper, vil jeg utfordre meg selv ved å se hvordan jeg manøvrer oljepasteller i tegning. Blir tegningen lignende som mine typiske tegninger? Hvilke utfordringer støter jeg på? Hvordan løser jeg disse utfordringene?

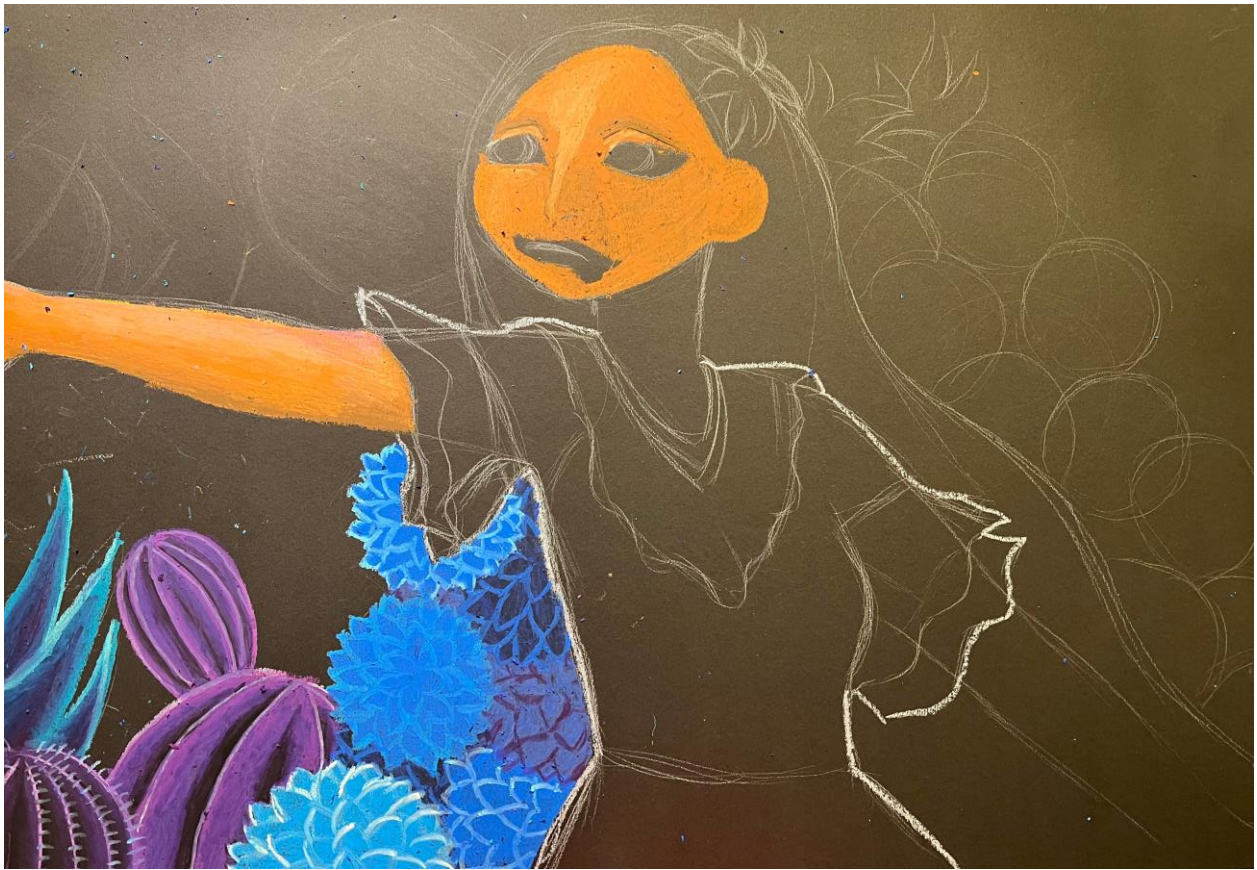
Som motiv velger jeg et motiv jeg er vant til å tegne, en karakter fra animasjonsfilm. Mer bestemt Isabella fra filmen Encanto denne gangen. Dette fordi det er her forskjellene mellom redskapene oppleves som klarest for meg. Motivet er en velkjent tegnesituasjon for meg, og jeg vil få et klart blikk på hvor fremmed et annet redskap kan få tegnesituasjonen til å virke.

Jeg begynte tegningen med å skissere lett med hvit fargeblyant på en stor, sort kartong for å plassere ulike deler av motivet, som jeg skal farge over med oljepasteller senere. Motivet består av en jente, og diverse blomster og planter i bakgrunnen. Jeg tester også ut oljepastellene undervegs på armen til jenta.



Figur 35: egen tegning

Jeg farger mer av huden til jenta, før jeg vil prøve noe annet som er å farge noen planter. Så langt liker jeg resultatet av oljepastellene veldig godt. De virker vibrante og livlige på papiret.



Figur 36: egen tegning

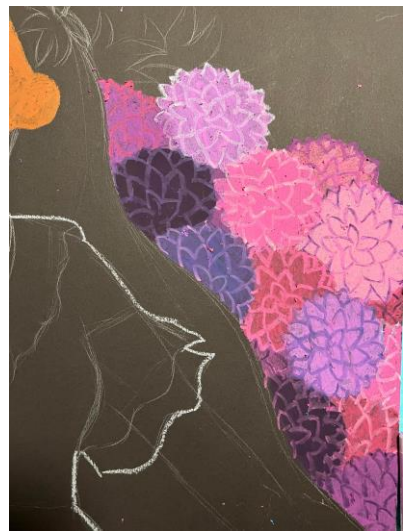
Da jeg farget de blå blomstene hadde jeg først skissert blomstene i detalj med en hvit fargeblyant, såpass at jeg hadde tegnet hvert enkelt kronblad. Jeg erfarte fort at oljepastellene var temmelig ukontrollerbare til tider og sklidde sjelden dit jeg ville, altså var disse detaljerte skisseringene unødvendig. Da jeg skulle tegne de rosa blomstene og resten av plantelivet lot jeg være å være så detaljert med skisseringen, jeg lot det være med en sirkel med formål om å plassere blomsten. En erfaring som denne er fin for en tegner som meg. Jeg er veldig rigid og kontrollert i min tegning, redskaper som oljepasteller legger opp til at jeg må slippe litt taket i denne kontrollen.



Figur 37: egen tegning



Figur 38: egen tegning

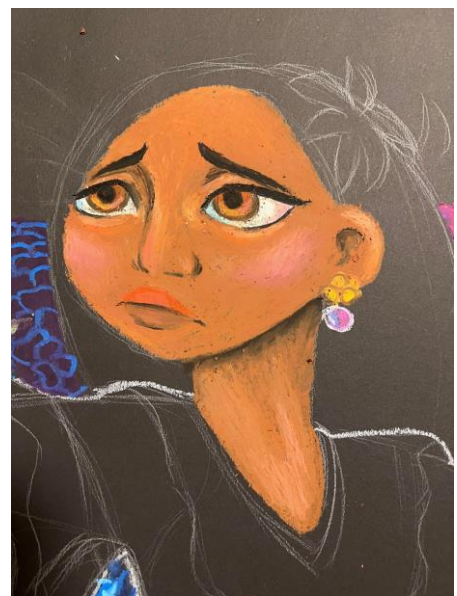


Figur 39: egen tegning

Jeg tegnet mer av plantelivet og begynte på flere detaljer på karakteren som ansikt og mer hud. Fordi oljepastellene er såpass glatte og litt klønede å jobbe med går ikke alt etter planen her, men det plager meg ikke her. Jeg kom til å akseptere at dette er ikke fargeblyanter, men et nytt redskap som jeg må vende meg til.



Figur 40: egen tegning



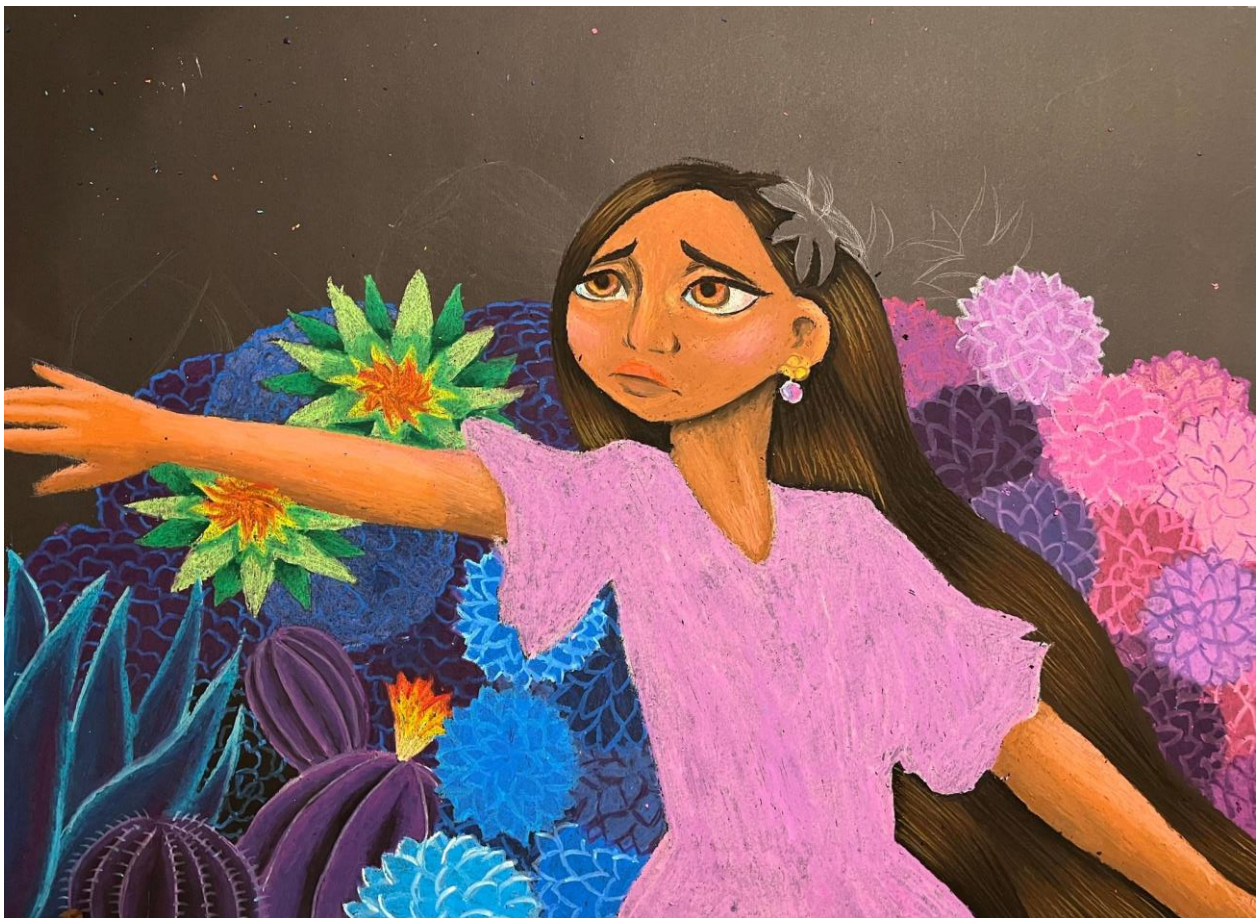
Figur 41: egen tegning

Videre jobbet jeg med kjole og hår før jeg bestemte meg for å stoppe tegningen. Mot slutten av tegningen innså at jeg egentlig ikke har lært meg hvordan man bruker oljepasteller på en måte som utnytter redskapets sære kvaliteter. Jeg har tvert imot manipulert tegnesitasjonen til at jeg har forsøkt å få oljepastellene til å minne så mye som mulig om fargeblyanter. Istedenfor å bruke et lite ark og løse og manøvrere meg gjennom utfordringene, har jeg lagt opp til at jeg ikke tar særlig

konsekvenser av det klønete redskapet fordi tegnearket jeg har brukt er så stort tegneark at utfordringene med et litt klossete og upresist redskap så vidt eksisterer. I følge Ching er det slik at:

Slår vi oss til ro med å tegne bare på én måte og stoler på vane og konvensjon, setter vi unødvendig bom for tanken. Vi kan ikke vurdere en oppgave på forskjellige måter med mindre vi kan tegne på ulike måter. Vi må derfor bli kjent med ulike tegnemidler, teknikker og regler og se dem utelukkende som redskap vi kan velge blant, alt etter oppgavens art (Ching, 1994, s. 186).

Dette forsøket med oljepasteller bærer preg av at fargeblyanter er min komfortsone, og jeg viker sjelden fra den. Resultatet av det er at jeg sitter fast i en måte og tegne på, og sitter fast i denne måten å tegne på når jeg møter nye utfordringer med nye redskaper.



Figur 42: egen tegning

Når jeg vil forsøke oljepasteller neste gang i fremtiden vil forsøke å akseptere de mer slik de er. Jeg ser på dette forsøket som prøving og feiling, men en nyttig erfaring fordi det åpnet øynene mine for hvor fast jeg sitter i mine måter, og ved å ikke utfordre meg selv har jeg hemmet min egen tegneutvikling. Fremover håper jeg å utfordre meg selv mer for å fremme tegneutviklingen min.

6.3 Evaluering av motiv og tegneredskapers betydning for tegneutviklingen

6.3.1 Motiv

Etter mine preferanser er kanskje motiv kanskje noe av det som har mest å si for motivasjonen. I voksen alder tegner jeg først og fremst for å formidle og uttrykke opplevelser. Ved å kopiere et bilde som et realistisk portrett føler ikke jeg at jeg fikk uttrykt noe annet enn å lykkes med oppgaven, og bevise for meg selv og andre hva jeg kan få til. Jeg foretrekker mye heller å visualisere og uttrykke egne følelser og erfaringer gjennom fantasitegning. Jeg mener likevel at observasjonstegning kan være nyttig, for å kunne uttrykke konkrete opplevelser og motiver som skal kunne være leselige for andre enn en selv. Likevel tror jeg folk vil kunne gjenkjenne en stol som en stol selv om den ikke er tegnet i fullstendige proporsjoner som en eventuell referanse. Jeg vil si at å mestre observasjonstegning i noen grad er nødvendig for å uttrykke seg, men det er ikke kritisk å gjøre småfeil. For å konkludere kan en si at det er hemmende å utelukke motiver som resultat av frykt, og fremmede å møte fryktene sine og lykkes med det. Det å mestre et motiv man frykter opplever jeg at kan føre til større mot for å gripe oppgaven igjen, men vil ikke nødvendigvis endre preferansene mine for hva jeg liker å tegne i lengden.

6.3.2 Tegneredskap

Når det gjelder tegneredskaper så mener jeg at det er fremmede for tegneutviklingen å gjøre seg kjent med et vidt spekter av redskaper fordi det i min erfaring, utfordret meg til å oppdage et av områdene der min egen tegneutvikling sitter fast. Å kunne mestre flere redskaper tror jeg kan gjøre en til en mer fleksibel tegning, på samme måte som å mestre flere motiver kan gjøre en mer fleksibel. Kvaliteten på redskapene mener jeg også er avgjørende for tegneutviklingen. For at elever skal kunne utvikle seg som tegnere, mener jeg de trenger redskaper som følger utviklingen deres parallelt. Om kvaliteten på redskapene du bruker legger skjul på ferdighetene dine, kan dette være demotiverende og dermed hemmende.

7 Drøfting

I drøftingskapittelet vil jeg lage en tabell som i analysen, der jeg markerer hvilken kilde informasjonsbidragene kommer fra.

Tematikk	Elevintervju	Pedagogintervju	Teori	Egne refleksjoner
Hvordan skape undervisning som fremmer tegneutviklingen?				
Motivene som tegnes	X	X	X	X
Hvor finner en inspirasjon til å tegne?		X	X	X
Elevene som uttrykker at de ikke liker å tegne	X	X	X	X
Miljøets betydning for tegneutviklingen	X	X	X	X
Redskaper og ressurser	X	X	X	X

7.1 Hvordan skape undervisning som fremmer tegneutviklingen

7.1.1 Motivene som tegnes

Elev 1, 2, 4, 5 og 6 svarer i stor grad det samme på hva de synes er vanskelig å tegne, som hva de misliker å tegne. I tillegg legger elev 3 til at hen også synes realistiske motiv er vanskelig å tegne. Med dette bekrefter elevene en sammenheng mellom vanskelighetsgrad og trivsel i tegning. Elevene trives dårligere med motiver de mener er vanskelig å tegne. Motivene elevene sier de misliker å tegne, kommer veldig sannsynlig av at det er motiver som de personlig synes er vanskelig. Oppgaver som er vanskelige og utfordrende kan gjøre det ekstra krevende å oppleve mestring i

tegning, fordi det er sjeldnere man føler man lykkes med disse motivene i motsetning til de motivene man tegner ofte, er komfortabel med og allerede har mestret. Det vil være skånende og motiverende å tegne noe man har høye mestringsforventninger om fordi sannsynligheten er at man får det til. Noe man har lite mestringsforventninger til å oppnå oppleves som mindre aktuelt for elevene det gjelder, fordi å risikere et slikt nederlag kan være demotiverende og svekke motivasjonen (Skaalvik, 2018, ss. 124–128).

Dette er et viktig funn som tyder på at om vi finner måter å forenkle vanskelige motiver og oppgaver, kan det hende elevene trives bedre med oppgaven og dermed opplever mer mestring. Flere mestringsopplevelser, og færre opplevelser med nederlag, kan så videre bidra til større motivasjon for tegning blant elevene (Skaalvik, 2018, ss. 125–126). For å forsikre dette er det nødvendig med tilpasset undervisning. Skaalvik og Skalkvik bekrefter dette ved å si at: «Skal alle elevene kunne oppleve mestring og forvente mestring, krever det at undervisningen er tilpasset elevene, at elevene har individuelle mål, og at kriteriene for mestring er relatert til de målene den enkelte elev har» (Skaalvik, 2018, s. 128).

Pedagog 1 forteller at hen også erfarer at elevene er opptatt av å tegne realistisk og å få tegningen til å ligne referansen. Det er ikke uten grunn at tegnestadiet elevene på denne alderen befinner seg i kalles *gryende realisme*. Her er de opptatt av å gjengi motivet de tegner så korrekt og naturalistisk som de kan få til (Haabesland, 2000, s. 149). En av måtene hen forenklet vanskelighetene og utfordringene ved en portrettoppgave på var ved å øve på enkelte elementer ved et portrett hver for seg, gjennom en didaktisk periode. Hen forteller at fordi «unger er veldig opptatt av å tegne naturalistisk, og da har vi liksom øvd på hvordan et øye kan tegnes, hvordan en nese kan tegnes, hvordan munnen kan tegnes. Og sånn proposisjonene i ansiktet, hva sitter i forhold til hvor da. Og så når de har tegnet en del ulike sånne deltegninger og skisser». Altså har hen hjulpet elevene å lære oppskrifter på en og en kroppsdel. Om elevene kan mestre de enkelte kroppsdelene som gjør opp et helt ansikt, er det mer sannsynlig å lykkes med å tegne et helt portrett. En slik steg for steg tilnærming kan kalles tilpasset opplæring, med tanke på å støtte elevene i deres nærmeste utviklingssone. I dette tilfellet er det læreren som er den mer kompetente person som benytter seg av modellering for å assistere elevenes læring (Postholm, 2013, ss. 27–29).

Pedagog 2 er også tilhenger på at hen opplever det som viktig med tilpasset opplæring som steg for steg undervisning. Hen sier «Ja, da er det hvert fall at jeg prøver å tenke nivået til elevene. Hvis det er de veldig små så er det veldig sånn da tegner jeg gjerne litt sånn steg for steg og viser sånn at, hvertfall til de har lært seg å følge et oppdrag og sånn». Hen har elevens alder og tegneutvikling i tankene da hen former undervisningsøkter. Ved *scaffolding* som dette hjelper hen elevene å bygge stillas ved å lære elevene trinnene som trengs for at elevene selv kan kunne fullføre oppgaven på egenhånd (Postholm, 2013, s. 27). Dette er samme assisteringsteknikk som pedagog 1 benyttet seg av, nemlig modellering.

Med slike strategier som går steg for steg, trenger ikke elevene å se for seg hele den store og tilsynelatende tunge oppgaven man har i vente, men ta ett og ett skritt av gangen for å gjøre oppgaven mer overkommelig. Om vi legger opp undervisningen med slik tilpasset opplæring som dette, vil det være lettere for flere elever å oppnå mestringserfaringer. Videre om elevene opplever mestringserfaringer, vil de lettere kunne øke sin tro på mestringsforventning, og dermed kunne øke sin mestringsforventning, samt motivasjon for tegning (Skaalvik, 2018, ss. 125–126). Vi må hjelpe elevene fram til disse erfaringene, så de ikke frykter lignende oppgaver i fremtiden. For om de frykter slike oppgaver som resultat av mange tidligere nederlagserfaringer, kan en risikere at elevene tyr til metoder for å unngå nederlag, som å trekke seg tilbake fra undervisningen eller investere mindre flid i arbeidet enn det man er kapabel til (Imsen, 2014, ss. 321–322). Slike strategier vil likevel forsikre og opprettholde lav mestringsforventning.

En annen metode pedagog 1 brukte for å senke vanskelighetsgraden og forventningene var å klargjøre målet for oppgaven. Da de til slutt skulle tegne selvportretter i perioden var ikke målet at portrettet skal se identisk ut med eleven som har tegnet det, men at elevene kun skal bli kjent med ansiktet og få et bedre overblikk over det generelle ansiktets proposisjoner, og å lære oppskrifter på kroppsdelene som gjør opp et ansikt. Hen forklarer det slik: «For det som jeg la litt opp til og, det trenger ikke ligne på deg. Det er ikke det som på en måte er målet, målet er at vi skal øve på å tegne et portrett og bli litt kjent med proposisjonene, og litt hvordan teknikkene til å tegne øyne, og nese og munn, og hvor de skal plasseres i forhold til hverandre. Sånn fikk jeg ufarliggjort det, det skal ikke nødvendigvis ligne på deg, men det kan dra kjensel på at det kan være deg». Med dette har pedagogen lagt opp til at elevene trenger ikke ligne sitt eget selvportrett for å mestre oppgaven, hvilket gjør oppgaven mer overkommelig, og legger opp til at det er mer sannsynlig å

oppnå en mestringsopplevelse. At portrettet skal være gjenkjennelig som noen, men ikke identisk, er et *realistisk mål* for elever i denne aldersgruppen. I den gryende realismen begynner de nettopp å legge merke til detaljer. Det er derfor et *urealistisk mål* å forvente et identisk portrett (Haabesland, 2000, s. 149), (Skaalvik, 2018, s. 102).

I tillegg til å la elevene sine trene seg på realisme, har også Pedagog 1 latt elevene prøve seg på en alternativ måte å skape portretter på. Dette gjennom en Picasso inspirert oppgave, der elevene har tegnet selvportretter i en stil inspirert av kubisme. Ved disse portrettene fanger elevene essensen av et ansikt, og delene av ansiktet som gjør det gjenkjennelig som et ansikt. De gjør dette på en leken måte.

Tegning som dette oppfordrer lekenhet og kreativitet, og kan minne elevene på at det ikke bare er hyperrealistiske tegninger som blir ansett som kunst. Kunst er masse. En er faktisk ikke avhengig av å mestre realisme for å være en solid tegner. Når det presiseres for elevene at all tegning er verdig tegning, ikke bare realisme. Legger en opp til at elevene lettere kan akseptere sin egen tegning. For det er slik Fønnebø sier at «å tegne er ikke kulturelt fristilt, det kan oppfattes enten som kjønnnet, forbudt, uinteressant eller provoserende» (Fønnebø, 2019, s. 53). Derfor er det slik at å «utfordre oss selv på egne forforståelser, fordommer og kjønnede tegnesyn kan være nødvendig for å åpne opp for et bredere skissepreget innsyn i hva tegning kan være» (Fønnebø, 2019, ss. 54–55). Vi er nødt til å gjøre dette for at alle elevene skal oppleve tilhørighet og aksept i tegneundervisningen og bli motivert til tegning videre. Dette er viktig fordi om elevene tror at en tegning krever realisme og perfektjon for å være verdig og god, uttrykker Pedagog 1 om elevene at «de blir litt redd, og tør ikke». Aksept for flere stilarter innen tegning kan altså være viktig for å unngå tegnevegning blant elevene. For om det er slik at tegneundervisningen preges av at «rammene trange, strenge og bestemte, dempes lysten til å delta. Det kan øke følelsen av stress og manglende rom for selvdanning fordi man frykter å ikke mestre» (Fønnebø, 2019, s. 60). Jeg vil legge ved et sitat av Fønnebø som ytrer en holdning, som jeg sier meg enig i at må opprettholdes i tegneundervisningen:

Vi som tegner sammen med barn, skal vise omsorg også for det barnet som ikke vil tegne, og særlig ikke vil tegne det som den voksne vil. Barn og unge som tegner «forbudte motiver» som enten ikke er estetiske «pene», utfordrende i motivvalg eller ikke er

«skikkelige», ses på som slurvete eller andre begreper som kan forekomme i omtale av barns tegninger, kan trenge gode tegneledere og mange nye måter å tilnærme seg materialer, teknikker og redskaper på fremfor forbud (Fønnebø, 2019, s. 54).

Denne type holdning må vi vise til elevene i undervisningen, men også kanskje bidra til å fremme denne holdningen utenfor tegningen som samfunn. Avslutningsvis for dette delkapittelet vil jeg fortelle fra min egen opplevelse som en tegner som stort sett tegner unaturalistiske *fantasitegninger*, at jeg opplever langt mer ros i mine naturalistiske, realistiske forsøk enn det jeg opplever som resultat av mine fantasitegninger. Vi uttrykker kanskje som samfunn aksept for fantasitegning, men basert på egne erfaringer opplever jeg at vi fort uttrykker mer aksept og admirasjon for naturalistisk tegning.

7.1.2 Hvor finner en inspirasjon til å tegne?

Elevene nevner selv mange steder de finner inspirasjon og motiverende ideer som gir de lyst til å tegne, disse kildene har de kanskje først og fremst tilgjengelig på fritiden. Pedagogene fremhever den kompetente lærer som inspirasjonskilde i skolen. Det er kanskje vanskelig for elevene å oppdage hvor mye inspirasjon og motivasjon som finnes i et godt forberedt og gjennomtenkt undervisningsopplegg, men lærerne har gjennom år med undervisning merket hvordan deres planlegging kan spille en stor rolle for elevenes motivasjon.

I pedagogintervjuene spør jeg om hva pedagogene har erfart at kan demotivere elevene. Pedagog 2 svarer som følger «Det er visst jeg ikke har klart å være forberedt nok. Det hender jo noen ganger at man må på sparket hoppe inn og, ja, da tar jeg en tegneoppgave, for jeg kan jo tegne selv. Og hvis jeg da ikke har eksempelet klart, eller ikke har bestemt meg for hvordan jeg skal gå fram, da mister du fort en del i hvert fall, det er noen som elsker å tegne uansett, så de får man jo med seg. Mens... jeg merker at det er viktig med struktur, vær tydelig, og ikke for stor oppgave, altså ikke for mange elementer. Altså en må bruke tiden, få med seg alle». Hen beskriver videre at en lærer som ikke har helt kontroll kan fungere som et slags uromoment fordi elevene fange opp om læreren er usikker eller uforberedt. Noe som fort kan være en utfordring om man for eksempel er i en eventuell vikarsituasjon uten muligheten til å forberede seg godt til timen på forhånd. For å holde fokus i klasserommet nevner hen og viktigheten i å forberede klasseromssituasjonen i forkant

«det å ha redskapene klare, ha blyant, viskelær, ferdig spisset». Slik unngår man distraherende uromoment som kan være distraherende å bringe elevene ut av sin konsentrasjon. Og for å avslutte forteller hen som en konklusjon «Men ja, stor forskjell de gangene jeg har alt klart på forhånd for da fanger jeg dem med en gang». Her tydeliggjør hen sine erfaringer med godene som kommer av en godt forberedt tegneøkt.

Pedagog 1 bringer frem viktigheten av lærerens holdning og innstilling da hen blir spurt om hva som fremmer motivasjon for læring. Hen sier «Det er i hvert fall at læreren er positiv».

Videre fremhever også pedagog 1 lærerens rolle som et motiverende eksempel for elevene. Hen sier at «Det med at man inspirerer og modellerer for elever, synes jeg er det som kan fremme tegning». Læreren har ansvaret for undervisningen og hvordan læreren former undervisningene for elevene kan ha stor betydning for motivasjonen til tegning.

Pedagog 1 kan fortelle at «noen ganger så gjør jeg sånn at jeg faktisk går inn og hjelper og tegner litt på tegningen. Og jeg er ikke ekspert i å tegne, men for noen elever så går jeg inn og hjelper og viser sånn «men hvis du gjør sånn, og sånn», «får jeg lov til å tegne på tegningen din?» «Er det greit for deg?» «Skal jeg tegne litt her, bare for å stramme det litt opp? «Skal jeg vise det en lur teknikk». Hvis jeg da får lov så går jeg inn og tegner litt på tegningen til elevene». Hen uttrykker og at hen tenker «noen lærere ville kanskje vært helt imot det, fordi da er det ikke elevens produkt», men om dette kan bidra til at en elev som sitter og ikke vet skal en skal gjøre ikke føler seg helt hjelpeløs, er det kanskje for det beste. For det er ingen god følelse å sitte for seg selv og føle at en ikke får noe til og ikke vet hva en skal gjøre.

Å fysisk hjelpe eleven på sitt eget tegneark noe Pedagog 1 faktisk har erfart at kan føre til økt motivasjon, for «Hvis en liksom kan dra elevene litt med seg ved å være nede på arket og tegne og modellere litt. Da har jeg opplevd at mange ganger så har eleven vært så fornøyd og likevel føler at det er sitt produkt, og faktisk har fått litt mer lyst til å tegne».

Likevel advarer pedagog 1 om å være forsiktig med grep som dette fordi «vi lærere kan jo og fort ned på arket uten å spørre, da er det ikke alltid at det er like greit, så det er liksom noe av det en må huske på som lærer. Hvis en ser at «Oi! Hvis jeg kunne ha hjulpet deg litt nå, vil du det?». Noen kan jo føle det veldig som kritikk. For det er jo det som er med, ja, kunsten da. Når du uttrykker deg i

forhold til et matematisk regnestykke som du sitter og gjør feil. Så er det mye mer følelser involvert i en tegning enn i et mattestykke. Så da er det fort å gjøre et litt sånn overtramp mot eleven. Hvis man, særlig hvis eleven føler at de strever så må en ha litt sånn forsiktig tilnærming, for det kan jo hende at eleven er fornøyd med produktet sitt, selv om du som lærer ser at hvis du gjør sånn og sånn...». Altså bør man ha en god ide på om dette er en elev som er åpen for hjelp eller ikke. Vil eleven bli såret/fornærmet ved tilbud om hjelp, eller vil de se på dette som en lettelse og bli glad? Uansett bør en trå forsiktig om man vil tilby sin kompetanse på denne måten, spesifikt ved berøring.

Pedagog 1 bringer fram noe viktig med dette grepet. Tidligere læreplaner var gjerne opptatt av at barn skulle utvikle tegningen sin på egenhånd, læreren skulle ligge unna. En såkalt «barnet i sentrum» tankegang. Elevens egen psykologi og fantasi skulle få slippe fri, læreren ville nærmest forurense produktet om hen forsøkte å påvirke tegningen (Nielsen, 2009, ss. 45–48). Denne holdning sitter kanskje litt igjen i dag, ettersom begrepet berøringsangst finnes. Berøringsangst vil si frykten for å delta i andres kreative og skapende prosesser. Berøring og påvirkning kan likevel være nødvendig for at eleven ikke blir overlatt til seg selv uten noe form for veiledning (Fønnebø, 2019, s. 70).

Kapittel 3.3 i denne oppgaven tar for seg hvordan tegning, syn på tegning og undervisning av tegning har endret seg gjennom de norske timeplanene. I dag bærer timeplanen preg av mange og svært konkrete mål. Læreplanene før L20 nevner hvilke mål elevene skal lære. L20 sier hvilke mål elevene skal lære, men også mye tydeligere enn før hvordan de skal lære målene. En kan stille spørsmål til om dette er for konkrete mål? Målene kan kanskje oppfattes som såpass konkrete, stramme og veiledende at de har svært lite rom for den enkelte pedagogs tolkning. I tillegg til at læreplanmålene i nyere tider, spesielt under L20, har blitt utformet som konkrete og mange. Har det også blitt stilt høyere krav til lærerens kompetanse. Fra 2017 ble grunnskolelærerutdanningen femårig master. Utdanningsforbundet forteller at de har forsøkt å styrke profesjonen. Utdanningsforbundets strategi for å heve læreryrkets profesjon er å bygge kompetanse, verdsette kompetanse og gi myndighet til kompetanse. Tiltaket ved å heve yrket lærer som profesjon gjennom et større krav til kompetanse skal ifølge utdanningsforbundet bidra til at læreren får større autonomi i sin hverdag (*Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*, 2021).

Likevel er det slik at det muligvis kan oppstå en konflikt mellom den konkrete og detaljerte nye læreplanen, og det nye forhøyede kompetansekravet til læreren. Den nye læreplanen gir mindre rom for tolkning til læreplanmålene, hvilket fører til at læreren ikke har like mye autonomi når det gjelder hvordan hen vil løse målene i L20, som i flere av de tidligere læreplaner. Et av formålene med lærerens nye kompetanseheving er nettopp at læreren skal få et dypt nok kompetansegrunnlag til å utøve autonomi, men hvor mulig er dette med den nye læreplanen. Kunst- og håndverksprosjekter tar flere skoletimer å utføre, når det blir såpass mange mål å nå, og så begrenset (begrenset med tanke på at læreplanen spesifiserer hvordan en skal nå målene) måte å nå målene på, er det utfordrende og dessuten lite rom for læreren til å utøve autonomi på dette området. Det er viktig at læreplanmålene gir rom for at læreren kan bruke sin kompetanse, og kjennskap til sine klasser, til å avgjøre hvordan målene best kan nås. For detaljerte og spesifikke mål kan risikere å undergrave lærerens kompetanse. Læreplanen må kunne stole på lærerens kompetanse og overlate utformingen av undervisningen til deres evne til autonomi.

Tidlig i min praksis forholdt jeg meg til K06 og tenkte ikke over hvordan læreplanen satte strenge rammer for mine muligheter å utøve kompetansen min på. Jeg tenkte ikke over dette før overgangen til L20. Her kjente jeg et det var vanskelig å komme med egne undervisningsopplegg fordi jeg følte at læreplanen allerede har bestemt de minste detaljene for meg. Jeg kjente også på at når jeg forsøkte å tenke ut undervisningsopplegg, så var de vanskelig å plassere de innenfor læreplanmålene fordi hvert enkelt læreplanmål under L20 omfatter så mye informasjon og elementer, at flere av undervisningsoppleggene jeg kunne sett meg ut kun dekker en liten brøkdel av målet.

7.2 Elevene som uttrykker at de ikke liker å tegne

Alle elevene som er intervjuet har sagt at du liker å tegne, dog i ulik grad. Det er derfor ingen stemme for elevene som mener de ikke liker å tegne i dette intervjuet. Pedagogikken har teorier for hvorfor enkelte elever ikke liker å tegne, men denne teorien er skrevet av voksne. Jeg mener de også er viktig å høre hvilke tanker barna sitter på angående sine medelever. Selv om voksne pedagoger har masse møter med elever som opplever tegnevegring, kan nok ikke vokse relatere til barn prioriteringer og problemer i samme grad som et barn kan. Derfor vil jeg høre hva elevene som liker å tegne tror kan være grunnen til at andre barn ikke liker å tegne. Jeg spurte elevene: «Nå

er alle dere ganske glad i tegne, det er sikkert en del dere går i klasse med som ikke er så glad i å tegne. Har dere noen tanker om hvorfor dere tror de ikke liker å tegne?»

Elev 1: «De sier sånn dere å den er så stygg, kanskje... Jeg vet egentlig ikke, kanskje fordi de ikke greier å være helt tålmodige kanskje».

Elev 2: «Ehm... jeg vet egentlig ikke. Veldig ofte er det egentlig bare at de syns de er dårlige, så de bare gir opp nesten med en gang».

Elev 3: «Ehm... jeg vet ikke egentlig. Det kommer an på».

Elev 4: «Nei, jeg tror det er noe med at dem ikke gidder å liksom, de er ikke innstilt på å skulle tegne fint da. Så dem blir litt utålmodige og syns det er kjedelig, da».

Intervjuer: «De er liksom ferdig med oppgaven før de har begynt?»

Elev 4: «Ja!»

Elev 5: «Jeg tror det er fordi, på grunn at noen i klassen vår er jo kjempegod til å tegne, også er det noen andre som liksom ikke gidder å tegne fint, og da sier det seg selv hvis man ikke gidder, og de tegner stygt så er det noen som tegner fint, da blir man sånn «Å min er så stygg, og den er fin og sånn»».

Intervjuer: «Så det kan være litt vanskelig å sammenligne seg selv med en del andre, så man blir litt usikker på seg selv?»

Elev 5: «Ja».

Elev 6: «Jeg tror kanskje det er fordi at dem prøver å være kule og sånn».

Elev 1: «Fordi jeg var liksom ikke noe... før var jeg ræva til å tegne og syns det var veldig kjedelig, men jeg har blitt litt bedre for jeg har tvingt meg selv til det».

For å oppsummere det elevene har mistenkt er årsakene til tegnevegning, har de nevnt at de tror det kan være fordi:

- en er selvkritisk
- en mangler tålmodighet
- en sammenligner seg selv med andre og mister motet
- en er redd for å bli sammenlignet med andre
- en forventer å feile, og enten gidder eller tør ikke å gi en reell innsats (metode for å unngå nederlag)
- en tenker tegning er ukult, alternativt at det er ukult å føle at en ikke klarer å tegne

- en kan synes det er kjedelig å tegne, om en stadig føler at en ikke får det til

Pedagog 1 er inne på noe av det samme som det elev 4 svarte i elevintervjuet når hen svarer på hva som virker demotiverende på elevens tegning. En grunn til at enkelte ikke liker å tegne er at de er umotivert i utgangspunktet, og dermed ferdig før de egentlig har begynt. Det pedagog 1 sier om dette er: «Altså, noen er jo inspirert nesten uansett når de kommer med, for de synes det er gøy. Mens andre kan jo være demotivert i utgangspunktet, når du bare sier at nå skal vi ha en tegneperiode, for eksempel eller nå skal vi jobbe med portretter, eller nå skal vi jobbe med perspektiv, så er det noen er negative, gjerne i utgangspunktet». Dette tyder på at eleven har hatt flere nederlagsopplevelser, og mangel på mestringsopplevelser med tegning, ettersom dette fører til lav mestringsforventning (Imsen, 2014, s. 320), (Skaalvik, 2018, s. 125). Lav mestringsforventning fører videre til at eleven kan velge å gi lite innsats eller unngå oppgaven som en metode for å unngå nok et nederlag, eller alternativt sørge for at nederlaget ikke sitter så dypt. For om eleven ikke yter full innsats, så gjør det ikke like vondt å feile som når en legger full innsats og sjel i arbeidet (Imsen, 2014, ss. 321–322).

Pedagog 1 forsøker å løse opp i dette ved å prøve å finne en oppgave som kan være inspirerende for alle, kanskje spesielt de som trenger inspirasjonen ekstra. Dessuten også det å finne en aktivitet som er enkel og overkommelig nok til at alle elever kan henge med.

Likevel er det slik at om en har en umotivert innstilling til noe, så er det en årsak for det. Pedagog 1 tenker at dette kan skyldes av at «de liker ikke å tegne. Og grunnen for at de ikke liker å tegne, det er vel fordi de har tegnet veldig lite. Ja, har liten erfaring med det». Liten erfaring er noe som kan tyde på at det også finnes lite mestringserfaring og mestringsopplevelser. En følelse av mestring er noe som er helt kritisk for motivasjonen, og som kan drive en videre til å fortsette å prøve. Dette er en tanke som er dypt støttet av teori, Imsen spesifiserer at «elevmotivasjon har sammenheng med elevens tidligere erfaringer med skolearbeider» (Imsen, 2014, s. 294). Imsen peker også på at andre forhold kan påvirke motivasjonen.

Et slikt annet forhold som påvirket motivasjonen kan være interesser. Ifølge pedagog 2 er en av de klareste måtene å fremme tegneutviklingen gjennom å skape motivasjon for tegning å «basere seg på noe de kjenner og liker» Hen nevner for eksempel figurer elevene kjenner til som et

motiverende motiv. Pedagog 2 er ikke alene om denne erfaringen. Anita Woolfolk skriver at «Elever vil trolig i større grad vie oppmerksomhet til, lære og huske hendelser, bilder og tekster som framkaller emosjonelle reaksjoner» (Woolfolk, 2017, ss. 286–287), men også til undervisning som berør elevens interesser. Videre formidler Woolfolk om en undersøkelse som forklarer at liten interesse for et fag er den hyppigste forklaringen på at elever mislykkes i skolen. Interesse var også pekt på som den nest største årsaken til elevenes opplevelser med å lykkes (Woolfolk, 2017, ss. 286–288).

Woolfolk skiller mellom personlig interesse og situasjonsbetinget interesse. En kan forklare personlig interesse som en varig og fast interesse hos et individ. Situasjonsbetinget interesse er en kortvarig interesse ved en aktivitet eller tema, som ikke sitter like fast i individet som en personlig interesse. Denne forskjellen vil jeg forklare dypre ved et eksempel fra egen undervisning. Det slik at å være interessert i kunsthistorie er personlig interesse som på forhånd motiverer en elev til å ville lære om kunstreningen kubisme. En elev som ikke er interessert i kubisme i utgangspunktet, kan derimot lokkes til å vise situasjonsbetinget interesse. Dette forsøkte jeg å gjøre ved bringe kubisme nærmere elevens liv, interesser eller referanser gjennom et undervisningsopplegg om kubisme. Jeg viste til tradisjonell kubistisk kunst, men også til kubistiske/geometriske tegneserier fra elevens verden som Svampebob Firkant eller Phineas og Ferb, slik kan en relatere noe fremmed til noe velkjent for eleven. Interesse er viktig for en elev i læring fordi «jo mer interesse, desto dypere prosessering og minne om stoffet» (Woolfolk, 2017, s. 288). Videre er det slik at når elevene opplever mestring og føler på dyktighet, øker også interessen. Hvilket betyr at til og med en elev som ikke er særlig motivert og interessert for et emne i utgangspunktet, kan lære seg å bli motivert på bakgrunn av gode erfaringer med emnet (Woolfolk, 2017, ss. 287–288).

Muligheten til å la elevene uttrykke fantasi er også noe som kan føre til økt interesse (Woolfolk, 2017, s. 288). Dette er også noe som pedagog 2 oppfordrer til for å fremme motivasjonen i sin tegneundervisning, hen sier «la de slippe til, få lov å ha litt frie tøyler også på tegning... hvis jeg har en veldig konkret oppgave, at det er fort å iredesette de som plutselig gjør noe helt annet, men så er det er noe med at da kan noen miste gleden, hvis de er veldig inni det positivt da. Hvis de ikke sitter bare for å tulle, men sitter og har sin egen stil så er det noe med å oppfordre de til å se fordelene med det de gjør da. Å slippe deres kreativitet og fantasi til. Så hvis de for eksempel etter jeg har tegnet vil ha en grønn himmel og blått gress, så må de få lov til det liksom»

I tillegg peker pedagog 1 på en annen mulig årsak som dreier seg om modning og motorisk utvikling «Noen har jo og... ja, kanskje de har dårlig blyantgrep, kanskje de ikke er så finmotoriske». Pedagog 1 spekulerer og på hvorfor den motoriske utviklingen kan være så forskjellig fra elev til elev «derfor så tenker jo jeg at ned i småskolen så bruker vi altfor mye tid på den der nærtegningen. Det å sitte med et ark og tegne smått, så vi burde vært mye flinkere til å hatt staffeli, store ark, og det der å bruke armbevegelsen for å få større bevegelse i tegningene. Fordi at når en sitter og tegner på pulten så blir en jo så bundet, i forhold til det å stå og tegne større. Men det tror jeg en må gjøre med ungene når de er små, og det tror jeg ikke vi er så flinke til å gjøre i skolen». Hen tenker altså at det kanskje skyldes at vi fra tidlig av ikke lærer elevene å bruke hele kroppen når de tegner. Dette gir mening i med at den mest drastiske finmotoriske utviklingen skjer i de første av Lowenfelds stadier, rablestadiet og førskjemastadiet. Om tegneaktiviteten avtar allerede her, vil ikke tegneutviklingen var like aktiv som hos de tegneglade medelevene. Måten hen selv tar tak i dette med mellomtrinns elever er at hen bruker hen oppvarmingsøvelser i sitt klasserom som oppfordrer til å legge hele armen og skuldrene i arbeidet, ikke bare handledet.

Jeg mener det også er nyttig å hente fram igjen to av punktene elevene nevnte, først nemlig at tegning kan ansees som ukult. Dette argumentet er det grunn i, for ifølge Haabesland «kan miljøet innenfor og utenfor skolen være med på å overføre negative holdninger til kunst og skapende aktivitet» (Haabesland, 2000, s. 177). Så om elevene befinner seg i et miljø som heller verdsetter å være flink til å danse eller spiller fotball, står ikke tegning som status like høyt i elevens sosiale sirkel. I tillegg til at selve tegneaktiviteten kan oppleves som ukult, kan det også oppleves som ukult å ikke føle at man ikke mestrer tegning fordi «Hva jevnaldrende liker og får til, får større betydning. Det betyr så mye å få anerkjennelse hos jevnaldrende at det kan oppleves som sosialt press» (Haabesland, 2000, s. 175). Altså kan tegning være kult, men å ikke føle at man ikke er noe flink til det kan oppleves som ukult.

Det andre punktet jeg vil hente fram igjen er hvordan elevene nevner at kanskje noen synes det kan være ubehagelig å bli sammenlignet med andre, eller å sammenligne seg selv med andre. Dette kalles sosial sammenligning. Sosial sammenligning handler om hvordan en opplever å bli objektivt sammenlignet i forhold til andre i en bestemt gruppe, som på fotballaget, i korpset eller i klasserommet. Men er også hvordan en selv sammenligner sine prestasjoner og kompetanse med

disse gruppene. En måler her ikke sin kompetanse ut ifra sin egen utvikling, men som et objektivt resultat blant mange. Dette kan være en ubehagelig og demotiverende måte å tenke på for et barn. Dette fordi denne metoden tar ikke hensyn til hvordan en prestasjon kan være bra sammenlignet med tidligere personlige prestasjoner, kun hvordan den er bra eller dårlig sammenlignet med andre elevers prestasjoner (Skaalvik, 2018, s. 115).

7.3 Miljøets betydning for tegneutviklingen

Under den frie tegnedialogen etter intervjuet oppdager jeg at har 5 av 6 elever endt opp med å tegne julemotiv. Jeg poengterer oppdagelsen for elevene og sier «Jeg ser det er mye jul ute å gå». Samtlige i gruppen svarer ja og kikker på tegningene til hverandre. Flere i gruppen begynner å le lett eller humre av tilfeldigheten. De 5 elevene som har tegnet julemotiv har riktignok ikke tegnet det samme motivet som noen andre i gruppen. Jeg kan for eksempel se et juletre, en julenisse og en juletrekule. Alle ulike motiver, men med høytiden jul til felles. Intervjuet ble gjort i desember, det kan derfor godt hende alle disse elevene fant ut at de vil tegne julemotiv på egenhånd, men sannsynligheten er at de også kan ha blitt påvirket av hverandre. De kan ha lett ha observert sidemannen tegne et julemotiv og fått ideen derfra. Dette er nok et sosialt aspekt ved tegning. Selv om man jobber på sitt eget tegneark, kan man påvirke hverandre kreativt og kunstnerisk. Ved å få ideer indirekte av hverandre. Dessuten kan det oppstå en personlig kontakt og tilhørighet av å dele en felles aktivitet og et beslektet motiv. En kan også oppleve en følelse av stolthet og aksept ved at andre kopierer eller inspireres av det en selv har funnet på å tegne. Fønnebø beskriver det slik at «Barn inspirerer og hermer etter hverandres hjerter, dinosaurer eller hester fordi det å speile hverandre verdsettes» (Fønnebø, 2019).

Under den frie tegnedialogen etter intervjuet utvekslet elevene informasjon om hvordan de individuelt pleier å tegne naser i form av samtale, men og gjennom å tegne demonstrasjoner for hverandre. Som resultat av samtalen etter at elevene har delt sine råd og oppskrifter. Sitter elevene på kunnskap om 4 forskjellige oppskrifter på å tegne en nese. Elevene bidrar her med å dele sin kunnskap og dermed heve hverandres repertoar og tegnekompetanse. Slike dialoger er derfor svært fruktbare for barns tegneutvikling. Under denne dialogen demonstrerer elevene hvordan appropriering kan oppstå. Elevene deler oppskrifter på tegning av nese, som medelevene kan velge

å lære og innføre i egen tegning. Om medelevene tar til seg en annen elevs oppskrift, låner de deres tegning, og lagrer den i sin personlige verktøykasse for tegning av neser (Säljö, 2016, ss. 113–118).

Basert på egen erfaring er kanskje tegning den kunst -og håndverksaktiviteten som oftest ender opp med å være individuelle alene prosjekter. I de kunst -og håndverkstimene der de store håndverksrommene er tilgjengelige hender det fort at en setter elevene på hver sin faste plass i klasserommet alene med et tegneark. Dette er kanskje uheldig fordi når elevene sitter alene er det vanskelig å skape sosiale dialoger rundt tegning. Det er riktignok ikke alltid sosiale samtaler under tegning, kun dreier seg om tegning. Men det er større sannsynlighet for at disse fruktbare samtalene oppstår om vi legger til rette for at de kan oppstå ved å for eksempel sette elever sammen med sidemannen, eller i grupper. I frykt for at samtalen ikke oppstår av seg selv, kan læreren bidra ved å gi bonusoppgaver som å stille spørsmål elevene kan reflektere over i fellesskap i klassen eller i mindre grupper. Som sagt tidligere, fra et sosiokulturelt perspektiv er det i sosiale fellesskap at kunnskap og læring oppstår, vi må derfor legge opp til at dette kan skje. Å legge opp til slike dialoger ved å *stille spørsmål* eller å *fremme tankestrukturer* er to av de seks måtene vi kan assistere på ved *scaffolding* som metode. Vi hjelper elevene fram til kunnskap ved å lede dem på veien dit (Postholm, 2013, ss. 29–30).

Pedagogene anerkjenner også det sosiale aspektet ved tegning i sine intervjuer. Pedagog 1 forteller at med tiden når man blir eldre, er tegning en sosial aktivitet. For hen opplevde hen hvert fall at var tegning en sosial aktivitet i egen tegneutvikling. Igjen stemmer informasjonen som pedagog 1 formidler her med den *gryende realismen* i Lowenfelds stadier, barna begynner etter hvert å lene seg mer på sine jevnaldrende, enn de voksne (Haabesland, 2000, s. 149).

Pedagog 2 forteller som et punkt ved det sosiale aspektet at elevene gjerne viser og deler kunnskap, og hen oppfordrer til at elevene kan bidra til å lære hverandre. Hen forteller «Ja, og det har jeg også erfart, sånn hvert fall blant de store, at det er noen som kan noe, også vil de også gjerne vise meg og så forteller jeg det her til andre sånn at man får inn litt elevmedvirkning og, særlig blant de store da». Hen forteller og at hen pleier å vise ferdige tegninger i sin undervisning for å motivere elevene til tegneoppgaver, gjerne noe medelevene har tegnet for å dra hverandre opp, inspirere og skape medvirkning. Et av de tverrfaglige temaene for L20 er demokrati og medborgerskap. Hvilket i kunst og håndverk dreier seg om at elevene skal få muligheten reflektere

over kunst og håndverk, og kunne gi uttrykk for deres erfaringer og tanker innenfor faget. De skal dette for å kunne reflektere over og tolke samfunnet vi lever i, samtidig som de også skal få kunne medvirke og endre det. (Saabye & Pedlex, 2019, s. 55). Måten en fremmer en slik holdning er ved la elevene få bidra med aktiv deltakelse og ansvar for egen undervisning under hele utdanningsløpet. Slik får de en tidlig introduksjon til hva som ligger i det å være medborger (Saabye & Pedlex, 2019, s. 12). Pedagog 1 lar elevene sine direkte påvirke og inspirere medelevenes undervisning i eksempelet som hen forteller.

7.4 Redskaper og ressurser

Elevene gjør det klart at de har kunnskaper om og erfaring med flere tegneressurser, som de ikke har blitt introdusert for i skolen. Elevene har og tydelig kunnskap og forståelse om at slike produkter er dyre, og toppkvalitetsutstyr til alle elever er urealistisk og dyrt. Så elev 2 kommer med et forslag «Kanskje vi kan ha i kunst og håndverk, sånne egne iPader som blir brukt til tegning». Med tanke om at flere klasser kan dele på disse i kunst og håndverk. De viser og denne forståelsen når de uttrykker at de vil ha en god stylus, som ikke nødvendigvis trenger å være fra Apple. Elev 1 nevner «Bestemor har en sånn der penn, eller sånn der penn med sånn gummitupp. Liksom jeg tror ikke det er like bra men...». Elevene vet altså at slike ressurser er dyre, men har fortsatt et ønske om at skolen vil høre på ønskene deres i den graden de kan.

Angående tegneredskaper og ressurser er dette et eksempel som belyser sannheten i den didaktiske relasjonsmodellen. Skolens ressurser og midler er et rammekriterium og en rammefaktor som påvirker alle de andre kriteriene i den didaktiske relasjonsmodellen. At skolen for eksempel ikke har digitale tegneapper av høyere kvalitet, samt en applepencil for å gjøre det lettere å tegne digitalt, skaper konsekvenser for hele undervisningen. For å illustrere dette med eksempler så blir arbeidsmåten åpenbart påvirket, ved for eksempel å måtte bruke fingeren som tegneredskap. En blir tvunget til å justere vurderingen, ettersom ressursene ikke er gunstige, må vurderingen være rettferdig for en kan ikke forvente for mye ut ifra tegneapper av mindre kvalitet, og man er i tillegg begrenset til å bruke fingrene som et mindre presist tegneredskap. Målene må tilpasses etter hva som er sannsynlig og realistisk å få til med ressursene man har osv (Skaalvik, 2018, ss. 196–197).

Samtidig som ressurser, spesielt teknologiske ressurser, er vanskelig og kostbart å få tak i, så stiller LK20 krav til at elevene skal utvikle digitale ferdigheter innenfor faget: «Utviklingen av digitale

ferdigheter i kunst og håndverk går fra å bruke enkle digitale verktøy og medier, til å forme egne digitale produkter som skaper opplevelser og kommuniserer følelser, ideer og meninger» (Saabye & Pedlex, 2019, s. 56). Den enkelte skoles tilgang på ressurser kan risikere å gå på bekostning av kvaliteten på opplæringen av digitale ferdigheter. Det er verdt å nevne at det er slik at ikke alle skoler i Norge har tilgang på iPad i undervisningen, og noen skoler er derfor begrenset til å bruke PC i tegneundervisningen.

En kan også risikere at utdaterte eller mindre gode digitale tegneredskaper, begrenser tegneutviklingen til elevene. Skaalvik og Skaalvik hevder at «det er gjennom utfordring elevene utvikler seg, og det er gjennom å mestre utfordringer de styrker sine mestringsforventninger» (Skaalvik, 2018, s. 199). For som noen av elevinformantene forteller, har de erfaring med digitale redskaper av høyere kvalitet. De finnes derfor elever som er kjent med avanserte digitale redskaper. Ved å la disse elevene bruke mindre avanserte og enkle digitale redskaper vil vi kunne svekke utfordringsmulighetene deres. Oppgavene blir altså for enkle og dette er mindre fruktbart for undervisningen og tegneutviklingen. Det er viktig at vi opprettholder kvalitet på denne opplæringen fordi økt visuell kommunikasjon på nett gjennom det voksende kunnskapssamfunnet krever slik kompetanse av elevene i fremtiden (Nielsen, 2009, s. 90).

Pedagog 1 og elevene uttrykker de synes kvaliteten på mye tegneutstyr i skolen er for dårlig, og det finnes også savn. Her er det rammefaktorene som avgjør hvordan skolen fordeler ressursene sine. Likevel kan det og være verdt å stille spørsmål til om statusen til faget kunst- og håndverk påvirker hvordan skolen fordeler midlene. Ifølge Nielsen er det slik at da grunnleggende ferdigheter gjorde sin debut i læreplanen K06, var det argumentasjoner for at visuell kompetansene skulle være en del av de grunnleggende ferdighetene. Argumentene nådde ikke frem til slutt, og denne ideen ble avslått. Dette kan tolkes som et bilde på at en av de sentrale ideene ved kunst- og håndverk, ikke blir verdsatt og respektert i samme grad som de sentrale ideene ved større fag som for eksempel matematikk, der det «å kunne regne» stiller sterkt i de grunnleggende ferdighetene (Nielsen, 2009, ss. 85–86). Det er verdt å nevne at disse grunnleggende ferdigheten ble presentert under en læreplan som i stor grad ble formet for å forbedre akademiske resultater i form av målinger. Selv om den nåværende læreplanen L20 har viker litt mer fra dette litt mer teoritunge synet som fremmer imponerende resultater. Til et syn som heller fremmer dybdelæring, er det fortsatt slik at

de grunnleggende ferdighetene står nå som de stod da, uten visuell kommunikasjon som et punkt på listen (Nielsen, 2009, ss. 84–87), (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Selv har jeg til tider valgt å ta med personlige tegnematerieller og lånt bort til min undervisning, fordi ressursene enten mangler i skolen, eller fordi kvaliteten på ressursene som er der er for dårlige. Dette gjelder spesielt i min erfaring tusjer. I min undervisning har jeg introdusert elever for promarkers, som er alkoholbaserte tusjer i et bredt fargespekter. Jeg erfarte at elevene syntes det var spennende og motiverende å tegne med utstyr av profesjonell kvalitet i mange farger. Jeg ble stadig møtt før kunst og håndverksundervisning med spørsmålet «har du med tusjene?» fra engasjerte elever. Slike tusjer er ikke noe jeg selv ble introdusert for i skolen, det er en ressurs jeg har plukket opp på fritiden, gjennom instagram, der alkoholbaserte tusjer som dette er svært populære i ulike tegnemiljø. Derfor er det ikke så rart at skolen ikke investerer i slike, spesifikke ressurser. Det er en nisje ressurs, som det kanskje er for lite kunnskap om i lærermiljøet, og derfor ikke noe selvfølge å kjøpe inn. Men jeg håper at gjennom denne oppgaven kan jeg belyse hvordan hver enkelt lærers erfaring og kunnskap rundt ressurser kan være svært verdifull for elevenes motivasjon, tegneglede og tegneutvikling. Kanskje dette kan åpne for en diskusjon om lærerressurser og alternative lærerressurser i kunst og håndverk, der vi kan dele erfaringer, ressurser og råd rundt ressurser som kan utvikle undervisningen.

Fønnebø forteller selv om materiell hun har erfaring med fordi «Hensikten er å gjøre materialkulturelle fortellinger tilgjengelig. Materialtrygghet er nødvendig for å kunne velge i et stort spekter av arbeidsmåter, teknikker, redskaper og materialer» (Fønnebø, 2019, s. 109) og «Materialkunnskap kan inspirere til gjenbruk, bærekraft, tverrfaglighet, og gi bedre formidling for den som skal modellere god tegneatferd» (Fønnebø, 2019, s. 109). Det er ikke selvsagt at alle kunst og håndverkspedagoger har erfaring med alle materialer og redskaper, derfor må vi dele erfaringer med hverandre, og dessuten bruke hverandre som ressurser. Tegneredskapene du liker å bruke, er ikke nødvendigvis redskaper alle elevene dine kommer til å trives med. Derfor må vi bruke hverandres kunnskaper for å åpne for flere muligheter og materialpreferanser for at alle elever skal finne materieller de trives med og synes selv er spennende. Det er nyttig for fagfeltet og dele materialkunnskap og forteller, for å utvikle hverandres kompetanse og kunnskap angående redskapene som finnes, men også for å kunne finne de rette redskapene til elevene for å motivere til tegning, og dessuten gi elevene egne materialerfaringer.

8 Konklusjon

I konklusjonen vil jeg svare på problemstillingen i to deler basert på resultatene av analysen, den egne skapende prosessen og drøftingen. Jeg vil først svare på hva som kan fremme tegneutviklingen på mellomtrinnet, deretter hva som kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet.

8.1 Hva kan fremme tegneutviklingen på mellomtrinnet?

For å fremme tegne utviklingen på mellomtrinnet må man gi rom til og legge opp til at elevene får inkludere sine interesser og motivpreferanser i undervisningen når det passer, dette for å skape motivasjon gjennom personlige og situasjonsbaserte interesser. I tillegg må læreren være bevisst på at noen elever trenger hjelp til dette, og må derfor bidra med inspirasjon som kan vekke motivasjon og interesse. Man må ha respekt for at elever har ulike tegnestiler, som for eksempel den naturalistiske tegneren og haptikeren, eller observasjonstegneren og fantasitegneren. Gi rom for flere tegnestiler i klasserommet, slik kan elevene få erfaring med ulike stiler, men kan også vise respekt og få aksept for at alle tegner forskjellig. Det finnes en sammenheng mellom hvilke motiv som elevene misliker å tegne og hva som er vanskelig å tegne. Finner vi ut hvordan vi kan gjøre de vanskelige motivene overkommelige og mulig å mestre, kan det hende elevene misliker disse motivene mindre og frykter de mindre. Dette fordi opplevelser med mestring fører til høyere mestringsforventning, og høyere mestringsforventning fører videre til mer mot til å angripe lignende oppgaver. En må la eleven danne realistiske mål og ambisjoner ved å vise til eksempler fra andre barns tegninger, eventuelt kan læreren lage egne eksempler med barnas utviklingsnivå i bakgrunnen. For å fremme motivasjon bør en sette klare mål og delmål for elevene, og tydeliggjøre hensikten med målene for at elevene er klar over hvilke forventninger vi har og ikke har til hva de skal få til. Som eksempel kan et slikt klar mål være «vi skal øve på å tegne ansikt, ikke for at vi skal kunne tegne et ansikt perfekt, men fordi vi skal bli kjent med ansiktet proporsjoner. Angående tegneredskaper er et godt utvalg av kvalitetsredskaper er innbydende og vekker nysgjerrighet og tegnelyst, og forhindrer frustrerende distraksjoner som tusjer som går tom for blekk fortere enn nødvendig, og blyanter som knekker. Tegning som sosial aktivitet kan bidra til at elevene inspirerer hverandre til å tegne, samt hvilke motiv de vil tegne. Det er faktisk normalen at en finner påvirkning fra andre tegninger i barns bildekultur som referanse i egen tegning. Tegning som sosial aktivitet kan også føre til kunnskapsutvekslinger der elevene utvikler sin tegning ved å lære av hverandre.

Om ikke elevene skaper disse interaksjonene og samtalene på egenhånd, kan læreren legge opp til det ved å for eksempel stille spørsmål og fremme tankestrukturer. Elevene uttrykker også at de liker å kunne snakke med hverandre under tegneaktiviteten, som videre kan skape trivsel i undervisningen. Barn kan også løfte hverandres tegninger opp, og dermed oppmuntre hverandre. Barn motiveres til å tegne, og til motivene som skal tegnes ved å finne de i omgivelsene og menneskene rundt seg. Spesielt nevner elever og lærere hvordan sosiale medier byr på mange inspirasjonskilder og oppskrifter til hjelp.

8.2 Hva kan hemme tegneutviklingen på mellomtrinnet?

Flere nederlagserfaringer og få mestringserfaringer, kan hemme motivasjonen og lysten til å tegne. Det er også viktig å nevne at om en elev opplever mange mestringserfaringer innen tegning generelt, men få mestringserfaringer innen en spesifikk tegnesjanger som for eksempel realisme, vil kunne risikere å skremme eleven vekk fra denne sjangeren. Derfor må vi forsikre at eleven opplever mestring og skaper mestringsforventninger innen ulike tegnesjangre. Lav mestringsforventning kan få elev til å ty til metoder for å unngå nederlag, hvilket kontra navnet, automatisk fører til flere nederlagserfaringer. Mangel på tilpasset opplæring og veiledning ved krevende tegneoppgaver, eleven trenger hjelp i den nærmeste utviklingssonen for å utvikle nye ferdigheter og lære ny kunnskap. Når det gjelder veiledning i kunst og håndverk har pedagoginformantene god erfaring med *scaffolding*, og innenfor *scaffolding* modellering som assisterende metode. Å sette urealistiske mål i forhold til elevens nivå, ved å for eksempel velge eller la eleven velge oppgaver som krever mer erfaring og kunnskap en det elevene besitter. Samt vise eleven eksempler fra kunstnere og forbilder som er kommet langt lenger i tegneutviklingen i forhold til eleven selv. Om vi lar eleven få for store forventninger til seg selv gjennom å kun vise de anerkjent og moden kunst, setter vi de opp til å feile. Dårlig kvalitet på tegneredskaper kan være frustrerende og distraherende. Dessuten er det flere elever som har erfaring med bedre kvalitetsredskaper enn det en ofte finner i skolen, og er derfor klar over at det finnes bedre. Det finnes et savn etter bedre digitale tegneressurser i skolen. En finger som blyant og tegneapper med få og funksjoner, kan sette begrensninger kvaliteten, tegneopplevelsen og mulighetene ved digital tegning. Det sosiale aspektet ved tegning kan også være hemmende fordi det er lettere å oppleve sosial sammenligning på denne måten. Likevel er det slik av vi kan lære elevene tankeganger for å forhindre sosial sammenligning, dette er

et bedre alternativ enn å begrense den sosiale tegneaktiviteten fordi denne er såpass fruktbar. Sen finmotorisk utvikling kan være frustrerende, og kan gjøre tegning vanskeligere enn nødvendig. Mangel på både personlige interesser og situasjonsbestemte interesser kan føre til at tegning ikke virker som en attraktivt og underholdende aktivitet for enkelte. Elevenes sosiale sirkel kan påvirke respekten til tegning som aktivitet på godt og vondt. Blir tegning ansett som en kul og imponerende ferdighet og en morsom hobby an menneskene rundt en kan dette være motiverende, om menneskene derimot anser tegning som noe kjedelig og ukult kan dette sette en stopper for motivasjonen til å tegne. Noen elever har gjerne ønsker om frie oppgaver og har tro på at de mestrer dette. Noen mestrer det, andre ikke. Her er det opp til læreren å vurdere om det egentlig kan hende disse elevene også trenger veiledning og konkrete oppgaver for å komme i gang. En kan gjerne oppfordre til frihet i tegning, men kanskje dette er lurest under visse rammer for å forsikre om at alle elever henger med. I særskilte tilfeller finnes det elever som trenger ekstra tilpassing i form av for eksempel hvilke redskap som kan brukes. Utfordringer som fargeblindhet og hørsensitivitet kan påvirke slike områder. Selv om det ikke alltid nødvendigvis er umulig for disse elevene å bruke redskaper de ikke trives med, er det verdt å respektere deres behov likevel for å fremme trivsel og tegnelyst. Rammekriterier som for eksempel læreplanen og skolens økonomi regulerer hvordan læreren har mulighet til å forme undervisningen (den didaktiske relasjonsmodellen). Dette kan sette begrensninger av betydning for undervisningen i form av hvilke ressurser, tid, mål og arbeidsmåter læreren kan benytte seg av.

Referanser/litteraturliste

- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Ching, F. D. K. (1994). *Tegning*. Cappelen.
- Didaktisk relasjonstenkning*. (2019). Hentet fra https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Didaktisk_relasjonstenkning&oldid=19794138
- Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. (2021, februar 26). Utdanningsforbundet. <https://www.utedanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten «Tegnekrisa». *FORM*, 1, 20–23.
- Fønnebø, B. (2019). *Å tegne sammen* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Garnaas, G. S. (2015). *Tegning i skolen: En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme mestringsopplevelse*. Høgskolen i Telemark.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek-: Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen akademisk forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Haabesland, A. Å. (2000). *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Julie Andrews*. (2023). Hentet fra https://bridgerton.fandom.com/wiki/Julie_Andrews
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). *Tegningen lever! : Sosiokulturell teori og tegning* (N. S. Frisch, Red.; ss. 17–42). Akademika.
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, B. H. (2021). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen*.

Skaalvik, E. M. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.

Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

Saabye, M. & Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen* (1. utgave.). Pedlex.

Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2019, mars 13). *Dybdelæring*. udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Woolfolk, A. (2017). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide pedagoger

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Vedlegg 5: Forespørsel om forskningsprosjekt

Vedlegg 6: NSD godkjenning

Vedlegg 7: Natalies tegneutvikling

Vedlegg 8: analyse elevintervju