

En skapende prosess

- refleksjon gjennom prosessedokumentasjon



Linnéa Lyngvær

Linnéa Lyngvær
Masteravhandling
Høgskolen i Oslo og Akershus
Fagdidaktikk: kunst og design
Kandidatnummer: 312
Våren 2017

En skapende prosess - refleksjon gjennom prosessdokumentasjon

Master i estetiske fag, Fagdidaktikk: kunst og design

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

Emnekode: MEST5900

Kandidatnummer: 312

© 2017 Linnéa Lyngvær

SAMMENDRAG

Masterprosjektets tema er innsikt i skapende prosesser, med hensikt å undersøke hva som kan oppstå i skapende prosesser og betydningen av dokumentasjon i slike forløp.

Den todelte problemstillingen er:

- 1) Hvordan kan systematisk dokumentasjon gi bedre innsikt i et skapende prosessforløp med portrett-tegning som case?
- 2) Hvilke fordeler og utfordringer kan oppstå gjennom systematisk dokumentasjon i et skapende prosessforløp?

Målet er å få en førstehåndserfaring som faglærer i design, kunst og håndverk i noe som kan være et bidrag både til min egen kompetanse og til andre lærere i fagfeltet. Dette i form av ny innsikt eller relevant kunnskap når det gjelder skapende prosesser og dokumentasjon som et verktøy i skapende prosesser. Sentrale elementer vil være forståelse, refleksjon, verbalisering, læring og rammer.

Avhandlingen har benyttet en kombinasjon av research-by-design og casestudie for å belyse problemstillingen, og bruker en kvalitativ og performativ forskningsmetode. Jeg har avgrenset arbeidet til å være konsentrert rundt systematisk verbal og visuell dokumentasjon av eget praktisk-estetisk arbeid, og utgangspunkt for konstruksjoner og tolkninger som oppstår er (dokumentasjon av) eget praktisk-estetiske arbeid i form av portrett-tegning. Studien støtter seg til et hermeneutisk perspektiv og refleksiv metodologi.

SUMMARY

The theme of this Master project is insight into creative processes, with intent to examine what may occur in the creative process and the role of documentation in such proceeding.

The two-part research question is:

- 1) How can systematic documentation give insight into a creative process with portrait-drawing?
- 2) What benefits and challenges can arise through systematic documentation of a creative process?

The project's intention is to get a first-hand experience as a lecturer in the aesthetic field, which could be a contribution both to my own expertise and to other teachers in the field, in terms of new insights or knowledge relevant when it comes to creative processes and documentation as a tool in the creative process. Key elements will be understanding, reflection, verbalizing, learning and framework.

The thesis has used a combination of research-by-design and case study to elucidate the problem, using a qualitative and performative research method. I have defined the work to be concentrated around the systematic verbal and visual documentation of my own practical-aesthetic work, and starting point for the construction and interpretation that arises is (documentation of) my own practical and aesthetic work in the form of creating a portrait-drawing. The study relies on a hermeneutic perspective and reflexive methodology.

Innhold

1 Introduksjon	8
Bakgrunn for valg av tema	8
2 Problemområdet	11
Presentasjon av Problemstilling	11
Avklaring av begreper.....	12
Oppgavens disposisjon.....	13
3 Metodisk tilnærming.....	14
Kvalitativ og performativ forskning.....	14
Case-studie som valgt forskningsstrategi.....	16
Hermeneutisk prosess.....	17
Research by design.....	18
Å forske på eget arbeid	19
Empiri: Egen tegneprosess	23
Forberedelser og rammer	24
4 Teoretisk ramme	30
Skapende prosesser i skolen	30
Erfaringsbasert læring	31
Erfaring, bevissthet og refleksjon.....	32
Aha-opplevelse?	35
Taus kunnskap og en svak verbal språkkultur.....	37
Rammer	39
Dokumentasjon	43
Dybdelæring	45
5 Undersøkelse og drøfting.....	48
5.1 Kort innføring i prosessen(e).....	49
5.2 Refleksjoner og drøftinger rundt egen prosess.....	54
Reflection-in-action	54
Fargeproblematikk	56
Forhåndskunnskaper og veiledning.....	58
Å tegne er å se?	60
Forståelse	61
Reflection-on-reflection-on-action.....	62
Påvirkning: Går tilbake i prosessen	65
Arbeidsmetode	69

Refleksjon og bevissthet.....	71
Stagnasjon og rådvillhet: mangel på rammer?	73
5.3 Oppsummering.....	76
6 Avslutning	81
6.1 Avsluttende kommentarer	81
6.2 Veien videre.....	82
7 Referanser	84

En skapende prosess

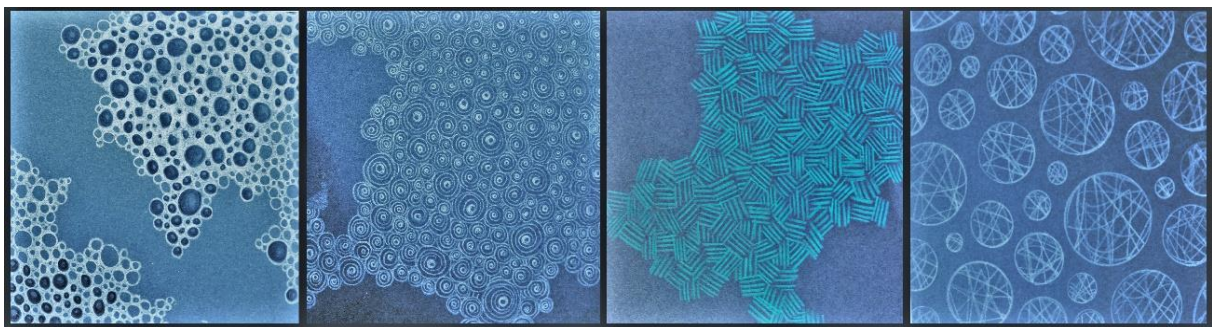
- refleksjon gjennom prosessdokumentasjon

1 Introduksjon

Dette kapitlet belyser og redegjør for studiens bakgrunn. Det finnes et bredt omfang av retninger en kan velge seg når man skal arbeide med en masteroppgave innenfor fagdidaktikk: kunst og design, og valget kan også rette seg etter hva slags type oppgave man ønsker. Det var tidlig klart for meg som en praktiker at jeg ønsket å forske gjennom å skape, og at dette skulle være en praktisk masterundersøkelse. For meg handlet det om en verdi jeg føler ligger i praktisk arbeid, og at innsikt i en praktisk skapende prosess ville kunne gi meg gode oppdagelser og refleksjoner å ta med meg videre. Nøyaktig hva det var jeg ønsket å finne ut gjennom den praktiske prosessen, ønsket jeg at skulle komme av seg selv, noe det også gjorde.

Bakgrunn for valg av tema

Gjennom studieforløpet Master i fagdidaktikk: kunst og design ble jeg gjennom det første året kjent med ulike teorier innenfor skapende prosesser, og det var spesielt i emnet *Prosjekt i Praksis* at interessen for skapende prosesser og prosessdokumentasjon oppsto (Bilde 1).



Bilde 1: Digitalt manipulerte tegninger fra emnet *Prosjekt i praksis*.

I etterkant av emnet og en egen skapende prosess, spekulerte jeg på om hvorvidt en grundigere form for dokumentasjon kunne ha gitt muligheter for en mer dyptgående innsikt og prosessanalyse og kanskje resultert i en bedre forståelse for hvorfor produktet ble slik det ble.

Gjennom min bakgrunn som elev fra det som den gang het *Tegning, form og farge* på videregående skole, og gjennom Bachelorstudiet *Faglærer i Formgivning, kunst og håndverk* på Høgskolen i Oslo og Akershus, ble vi i hver eneste praktisk skapende prosess fortalt av lærere at et mål var å dokumentere prosessen underveis. Det virket på meg som jeg ikke var alene om å nedprioritere dokumentasjon. Man kan lett bli revet med i det praktiske arbeidet, og ikke ta seg tid til å stoppe opp for å dokumentere ved å ta bilder eller notere refleksjoner. Det kan også være utfordrende å i det hele tatt vite hva man tenker når man jobber, ikke minst å kunne verbalisere det. En faktor kan også være at det ikke alltid var like klart for oss hvilken verdi som lå i å dokumentere prosessen.

Da jeg hadde lærerpraksis på videregående skole gjennom faglærerutdanninga mi, og skulle få elevene til å skrive refleksjoner underveis gjennom en arbeidsprosess med silketrykk, oppsto samme problem. Tross påminnelser underveis, hadde få elever notert refleksjoner underveis. De husket til slutt at det skulle være en del av mappeinnleveringen og vurderingen, så refleksjonene ble nedskrevet i hui og hast fem minutter før innlevering. Jeg innså at vi hadde tatt med dokumentasjon som en del av oppgaven fordi det var et kompetansemål, og ikke fordi at vi selv hadde noe begrep om hvorfor elevene måtte gjøre dette. Jeg skjønnte også at dette kanskje var en av årsakene til hvorfor jeg og mine medstudenter ofte kunne nedprioritere dokumentasjonsarbeidet. Vi manglet gode begrunnelser og kunnskaper om hvorfor dokumentasjon fra prosessen var viktig. Jeg valgte gjennom disse erfaringene å rette Masterundersøkelsen mot arbeid i Videregående skole.

I det nye utdanningsprogrammet *Kunst, design og arkitektur* i videregående skole, gjeldende fra 01.08.2016, er det flere mål i de ulike læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016) som omhandler prosess og dokumentasjon. Elevene skal for eksempel kunne:

- *planleggje, utvikle og dokumentere ein kunstnarisk prosess frå idé til ferdig produkt*
planleggje, gjennomføre og dokumentere eit kunstnarisk arbeid og vurdere kvaliteten på arbeidet med tanke på form, teknikk, uttrykk og mening

- *velje relevante teknikkar og materiale for å realisere ein idé og kunne grunngi vala frå idé til ferdig resultat*
- *planleggje og gjennomføre ein kunstnarisk prosess og grunngje val frå idé til ferdig resultat*
- *utarbeide ein faglig presentasjon som gjennom tekst, skisser og bilete visualiserer og forklarar prosess og forslag til løysing.*

Opplevelsen av at dokumentasjon ikke blir tydelig vektlagt eller fulgt opp i praksis, har bidratt til min interesse for å undersøke temaet. Hvorfor er det mål i læreplanen som går på å dokumentere prosesser, hva kan en oppnå med dokumentasjon av praktisk skapende prosesser som en ikke oppnår uten? Dermed ble tema for undersøkelsen todelt. På den ene siden ønsket jeg å få en dypere innsikt i en skapende prosess, og på den annen side ønsket jeg å undersøke betydningen av dokumentasjon av en skapende prosess

Begrepet *dybdelæring* har dukket opp som et nøkkelord for fremtidens skole. Ludvigsen-utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, sier at dybdelæring blant annet innebærer at elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. Forståelse av det eleven har lært er en forutsetning for og en konsekvens av dybdelæring, og å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang (NOU, 2015:8, 2015). For denne studien ble det også interessant å se på hvilken rolle prosessdokumentasjon eventuelt kunne ha i forhold til dybdelæringsbegrepet.

2 Problemområdet

I denne delen vil jeg redegjøre for valgt problemstilling og begrepene jeg har brukt.

Presentasjon av Problemstilling

Masterprosjektets tema er innsikt i skapende prosesser, hvor jeg har avgrenset arbeidet til å være konsentrert rundt verbal og visuell dokumentasjon av eget praktisk-estetisk arbeid.

Jeg undersøker i denne studien hva som kan oppstå i en tegneprosess og hva verbal og visuell dokumentasjon kan bidra med i en slik prosess. Studien tar utgangspunkt i mitt eget praktisk-estetiske arbeid for å belyse problemstilling fra en faglærers perspektiv. Hensikten med undersøkelsen er å undersøke noe som kan være et bidrag både til min egen kompetanse som lærer og til andre lærere i fagfeltet, i form av ny innsikt eller relevant kunnskap når det gjelder dokumentasjon som et verktøy i skapende prosesser. Problemstillinger er først og fremst rettet mot undervisning i videregående skole. Dette fordi erfaringen som satt i gang interessen for temaet, oppsto i praksis på videregående skole. Samtidig ser jeg større muligheter for elevers konstruksjon og bruk av dokumentasjon i videregående skole, men dette kan kanskje også gjelde for ungdomskolenivå.

Problemstillingene lyder som følger:

Hvordan kan systematisk dokumentasjon gi bedre innsikt i et skapende prosessforløp med portrett-tegning som case?

Hvilke fordeler og utfordringer kan oppstå gjennom systematisk dokumentasjon i et skapende prosessforløp?

I første del av problemstillingen søker jeg å oppnå en førstehåndserfaring og forståelse for hva som kan oppstå ved verbalisering om det praktisk handlende. Hva er det egentlig som skjer i en skapende prosess, og hvordan kan dokumentasjon bidra til en dypere innsikt i hva som skjer? Hva kan en oppnå ved å dokumentere praktisk arbeid? I andre del av problemstillingen fokuserer jeg på hvordan denne innsikten eller informasjonen kan være nyttig i et fagdidaktisk perspektiv med fokus på dybdelæring, ved å drøfte fordeler og utfordringer ved aktiviteten. Hvilke muligheter kan praksis med dokumentasjon gi for læringsprosesser i faget?

Avklaring av begreper

For å gi et nærmere blikk på problemstillingen vil jeg nedenfor redegjøre for begrepene brukt i problemstillingen og hva de innebærer.

Skapende prosessforløp

Et skapende prosessforløp kan fatte bredt, så det er viktig å definere og konkretisere hva begrepet betyr i denne studien. Først og fremst bruker jeg begrepet for å beskrive hva som oppstår i et forløp med en naturlig utvikling. Med naturlig mener jeg at det er en intuitiv prosess framfor en konstruert. Videre er prosessen konsentrert rundt mitt eget praktisk-estetisk arbeid med portrettegning som case, med et ønske om overførbarhet til andre former for praktiske prosesser. Å være skapende henger på mange måter sammen med kreativitet, men jeg har valgt å, så godt det lar seg gjøre, ikke forholde meg til kreativitetsbegrepet i denne studien.

Dypere innsikt

Begrepet innsikt benyttes i denne studien for å vise til en grundigere forståelse; å bli klar over meningsfulle sammenhenger i en skapende prosess som tidligere ikke var oppfattet.

Systematisk dokumentasjon

I problemstillingen bruker jeg begrepet *systematisk dokumentasjon*, men dokumentasjon opptrer i mange former. Innenfor praktisk-estetisk arbeid oppleves det for meg som hensiktsmessig å bruke visuell (foto) dokumentasjon som en dokumentasjonsform, og i denne oppgaven brukes begrepet dokumentasjon for å beskrive både en visuell og skriftlig verbal samling av informasjon om både en praktisk skapende prosess og en refleksjonsprosess. Jeg har også valgt å bruke ordet systematisk for å beskrive en detaljert, dyptgående og fast dokumentasjonsform.

Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av seks kapitler. Litteraturliste og bildeoversikt kommer til slutt.

- Kapittel 1 tar for seg studiens bakgrunn.
- Kapittel 2 presenterer hva som definerer problemområdet og valgte problemstilling, samt en avklaring av sentrale begreper.
- Kapittel 3 utdyper den metodiske og metodologiske forskningstilnærmingen for studien
- Kapittel 4 belyser den teoretiske rammen rundt studien
- Kapittel 5 presenterer tegneprosess (av portrett) i kombinasjon med analyse og drøfting
- Kapittel 6 avslutter med en fagdidaktisk oppsummering opp mot problemstilling og gir implikasjoner for veien videre.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsstrategi og metodegrunnlaget mine analyser og tolkninger baseres på, og hvorfor disse metodiske valg er relevante for å belyse problemstillingen. Jeg skal også redegjøre for hvordan konstruksjonen av data ble foretatt.

I denne studien støtter jeg meg til Alvesson og Sköldbørgs (2009) *Reflexive methodology*, eller refleksiv metodologi på norsk. Metodologi vil si læren om metodene og handler om prinsipielle tenkemåter og forståelsesformer som danner grunnlaget for utviklingen og bruken av metoder, og kan beskrives som hvordan forskeren finner svar på det hun mener det er mulig å kunne vite noe om.

Alvesson og Sköldbørg (2009) beskriver i boka *Reflexive Methodology* om refleksiv bevissthet som å fundere over forutsetninger for sin aktivitet, og å ta med i betraktningen hvordan personlige involvering påvirker interaksjonen med det som undersøkes. Brukeren av en metode kan betraktes som en observatør. Ut fra sitt ståsted, sin forforståelse, sine fordommer og ved hjelp av sine briller observerer og beskriver hun verden. Metodevalget baseres på flere forutsetninger, og god forskning reflekterer over disse forutsetningene og gjør dem synlige. Det er viktig å være tydelig på egne perspektiver inn i forskningsprosessen, og balansere bruk av erfart kunnskap slik at dette ikke overskygger tolkning og refleksjon av empiri. Dette fordrer en bevissthet om at mine valg for hvordan undersøkelsen og funnene konstrueres er forankret i valgt teori samt forkunnskaper og erfaringer fra feltet.

Kvalitativ og performativ forskning

Alvesson og Sköldbørg (2009) skriver at kvalitativ metode egner seg for å gå i dybden på et mindre utvalg, hvor målet er å danne seg erfaringer og meninger som ikke lar seg tallfeste eller måles som i kvantitativ forskning, men heller en virkelighetskontakt med det empiriske innholdet. Kvalitativ forskning er opptatt av *hvorfor* noe skjer, og undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem, og hvordan de kan fortolkes eller forstås også av andre. Min undersøkelse springer ut av en interesse om hvordan dokumentasjon og refleksjon kan være et verktøy for læring i en skapende prosess, og

hvordan det kan legges til rette for å benytte refleksjon og/eller dokumentasjon i design, kunst og håndverk. Professor ved Queensland University of Technology, Brad Haseman, skriver at innenfor kvalitativ forskning har en nødvendigvis ikke et tydelig *problem* som utgangspunkt for undersøkelse, men at en derimot kan være ledet av en entusiasme for praksis; noe spennende og ustyrlig, hvor en er opptatt av forbedring av praksis gjennom innsideforståelser av handlinger i sammenheng. Tendensen er at en dykker inn i en prosess for å se hva som skjer (Haseman, 2006).

Den amerikanske filosofen Donald Schön skriver at studenten selv må se relasjonene mellom metodene hun bruker og resultatene hun får. Han legger vekt på den situasjonen som praktiserer står i, og mener at opplevelsen er individuell og hver situasjon er unik (Schön, 1987). Alvesson og Sköldbberg sier at det er feil å bruke metaforen funn, og at en forsker finner ikke dataene, men konstruerer dem. De legger vekt på forskerens tilstedeværelse og tolkning, og i kvalitativ forskning erkjenner også forskeren at det som framkommer er individualistisk (Haseman, 2006). Slik vil også denne undersøkelsens tolkninger først og fremst være subjektive og knyttet til en kontekst og til meg som person, mens en annen forsker kunne stilt de samme spørsmålene satt i en annen kontekst og fått andre svar. Denne studien har ikke som mål å komme med påstander eller fasitsvar, men legger seg heller på en utforskende linje med mulighet til ulike tilnærminger og rom for egne refleksjoner og tolkninger som faglærer. Selv om en annen persons opplevelser vil kunne variere fra mine, kan min forskning likevel være med på å danne innsikt som kan være til nytte for fagfeltet.

Haseman viser også til et tredje forskningsparadigme som er relevant for denne studien; det performative. Haseman beskriver performativ metode som en praksisledet forskningsstrategi med fokus på undersøkelser gjort gjennom en kreativ prosess. Praksis er primært og en nødvendig forutsetning for engasjement. En viktig forskjell mellom performativ forskning i forhold til kvalitativ og kvantitativ forskning, er måten tolkningene uttrykkes på. Innenfor den performative forskningen kan det ifølge Haseman være naturlig å presentere tolkninger gjennom materialer eller en praktisk prosess; bevegelige- og stillbilder, dans, opptreden, film, musikk, lyd etc. (Haseman, 2006).

Denne studien ligger innenfor et kvalitativt og et performativt forskningsparadigme, da den forsøker å reflektere og tolke ulike konstruksjoner fra et lite empirisk grunnlag gjennom et praksisbasert forskningsprosjekt. Her vil det også være slik Haseman beskriver naturlig å

presentere tolkninger og refleksjoner gjennom å vise til prosess i form av fotografier og tegninger.

Case-studie som valgt forskningsstrategi

Case-studier har ofte blitt brukt til å dokumentere og analysere implementeringsprosesser, og er derfor tradisjonelt forbundet med prosessevalueringer. Et case kan være beslutninger, en diskurs, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre, et utsagn etc. I denne studien er det en skapende prosess i form av portrett-tegning som er caset, og kan beskrives som et hendelsesforløp.

All forskning med casestudie som metode handler grunnleggende om å få en innsiktsfull forståelse av noe, som forhåpentligvis resulterer i ny kunnskap. Yin (2009) vektlegger i boka *Case Study Research: Design and Methods* at casestudier generelt er foretrukne strategier når det gjelder spørsmål om hvordan eller hvorfor noe oppstår, og når forskeren har liten kontroll over hva som skjer. Casestudier kan på denne måten fungere som en kontrast til kvantitative utvalgsstudier der spørsmålene vanligvis er hvor ofte eller hvor mange, og styrken i casestudier ligger i forståelse og forklaring av handlinger og prosesser (Yin, 2009).

I praksis er case imidlertid ikke bare empiriske undersøkelser eller teoretiske konstruksjoner, de er også resultater av en forskningsprosess. Aktørens opplevelse og subjektive virkelighet er viktige inntak til forståelse og forklaring. I et slikt perspektiv er data ikke noe man samler, men et resultat av en sosial konstruksjon der også forskerens forutsetninger og fagets forkunnskaper spiller en vesentlig rolle for resultatet (Denzin og Lincoln, 2005).

På samme måte vil blant annet min prosessrelaterte tegnebakgrunn påvirke arbeidet mitt, noe som jeg kommer tilbake til senere. Videre vil innspill fra omgivelser også kunne påvirke arbeidet. Dette kan være mer positivt enn negativt, med tanke på at elever i virkeligheten sitter samlet i klasserom, og selv blir påvirket av omgivelser i ulike omfang, slik at for denne studien kan sosiale konstruksjoner skape en mer virkelighetsnær opplevelse.

Hermeneutisk prosess

I en empirisk orientert studie er målet å tilegne seg god kunnskap gjennom arbeid med produksjon og forsiktig tolkning av det empiriske materialet. I det Alvesson og Sköldberg kaller «insight-driven research» legges det vekt på den hermeneutiske prosessen i en slik studie. De beskriver det som innsikt i noe som innebærer en dypere mening enn det som umiddelbart er gitt eller forstått, og at dette er selve ledestjernen i denne forskningsprosessen. Arbeidet med tolkning står sentralt, og det empiriske materialet er gjenstand for forsøk på å vurdere betydninger (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Det vil også i denne studien dreie seg om en slik hermeneutisk prosess som Alvesson og Sköldberg beskriver, hvor det søkes dypere forståelser for hva som skjer i den praktiske prosessen. Hva skjer og hvorfor skjer det?

For å få fram hva hermeneutisk perspektiv dreier seg om for meg i denne oppgaven, har jeg valgt å trekke fram notatene mine fra en forelesning om Artistic Research på HiOA 25. april 2016 med Arild Berg, basert på erfaringene fra hans doktoravhandling *Artistic Research in Public Space* (Berg, 2014). Dette fordi han forklarte begrepet i en fin og klar kontekst med eget skapende arbeid. I mine notater fra forelesning med Berg finner jeg at hermeneutikken som metode har som hovedhensikt å gjøre ting tilgjengelig for oss, en metode som skal gi oss økt forståelse gjennom tolkning og forståelse. Ved å forske på det man holder på med selv vil man lære og forstå gradvis, og problematisere. Slik kan man referere til det en opplevde og erfaringene gjort; Hva opplever jeg og hva tolker jeg? Hva er kunnskap, hva er det å vite noe, hvordan oppleves det som relevant, bør man lære om det, er det viktig?

Hermeneutikk handler ikke om å oppnå sann kunnskap, men relevant kunnskap. Jeg tenker å legge meg ut på en slik utforskende reise, som ikke har som mål å finne frem til absolutte sannheter eller fasitsvar, men gi meg en mulighet til ulike tilnærminger, rom for tolkning og refleksjon, og på denne måten forhåpentligvis gi meg selv og andre innsikt som kan bistå undervisningen positivt.

Research by design

I denne delen vil jeg redegjøre for studiens metodiske tilnærming. Store norske leksikon forteller at den etymologiske definisjonen på begrepet metode innenfor forskning, kommer av gr. *methodos*, «det å følge en bestemt vei mot et mål» (Tranøy, 2014) og viser dermed enkelt sagt til at metoden er fremgangsmåten for å samle inn eller konstruere, organisere, bearbeide, analysere og tolke informasjon.

I artikkelen *Research in Art and Design* i 1993 presenterer kunsthistorikeren Sir Christopher John Frayling tre ulike tilnærminger til forskning i sammenheng med kunst og design (Frayling, 1993).

Research *into* art and design er ifølge Frayling den mest vanlige tilnærmingen. Her finner vi historisk forskning, estetisk og perseptuell forskning, og forskning i varierte teoretiske perspektiver på kunst og design.

Frayling mener Research *for* art and design er den mest uklare tilnærmingen, hvor forskningens mål ikke nødvendigvis er kommuniserbar gjennom ord, men som visuell kommunikasjon. Frayling mener denne tilnærmingen ikke kvalifiserer som forskning, for da måtte alle kunstnere og designere bli omtalt som forskere (Frayling, 1993).

Fraylings tredje tilnærming er Research *through* art and design, som han beskriver som forskning gjennom et praktisk utviklingsarbeid. I Research through art and design er det ikke kun det ferdige produktet som er målet, men forskning gjort gjennom kunst og design, altså ved å forske gjennom å skape, og å kunne kommunisere prosessen og resultatene med ord (Frayling, 1993).

I artikkelen *Forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid: Bidrag til en klargjøring av begrepene* påpeker Grete Refsum at Fraylings artikkel startet en debatt om forskning i kunst og design. Det ble klart at praktikere kan bli dyktige teoretikere, og at de som sto bak det praktiske arbeidet skulle frem. Dette betyr ikke at alle kunstnere og designere er eller skal bli forskere, men at feltet skal kunne få en mer forskningsbasert tyngde (Refsum, 2004).

Siden Frayling har det vært flere forsøk på begrep og definisjoner på dette med å forske gjennom eget skapende arbeid. Birger Sevaldson er designer og professor i design. Han bruker begrepet *Research by design* som forskning der de eksplorerende, generative og

innovative aspekter av design er engasjert og innrettet på en systematisk forskning, og at designpraksisen må suppleres med en spesiell dimensjon av refleksjon for å kvalifisere som forskning (Sevaldson, 2010).

Sevaldson skriver at:

This unique core of design research is found in Research by Design, where the design researcher is also a practitioner and whose investigations are conducted within a 'first person perspective' combined with a reflexive mode of inquiry that helps make design knowledge explicit. In this mode of research, there is great potential for both reflection and knowledge production, but also for the further development of practice (Sevaldson, 2010, s. 9).

Som en refleksiv praktiker vil slik Sevaldson beskriver research by design, ligge sentralt for denne studien. Jeg vil bruke min praktisk-estetiske forskning til å reflektere, dokumentere og sette ord på kunnskap som kommer fram i arbeidet jeg gjør.

Med denne tilnærmingen har jeg valgt å ikke utføre intervjuer eller observasjon, selv om dette kunne være interessant for å kunne finne svar på hvordan dokumentasjon brukes i skapende prosesser i skolen, eller hva slags erfaringer andre har med dette temaet.

Å forske på eget arbeid

Forskningsmetoden i denne studien dreier seg om å forske gjennom å skape, med utgangspunkt i kvalitativ og performativ fremgangsmåte. Fokuset i gjennomføringen av undersøkelsen blir forskerens rolle som en deltakende praktiker i egen kunstnerisk prosess. At forskeren selv reflekterer over hva som oppstår i en skapende prosess kan gi innsideinformasjon en ellers kanskje ikke kunne oppnådd. Kontinuerlig tolkning og analyse av prosessen og produktene i eget skapende arbeid er vesentlig. Med bakgrunn i problemstillingen bruker jeg en eksperimenterende og utforskende metode i prosessen. Jeg er ikke ute etter objektive data, men å tolke og drøfte det som kan oppstå gjennom dokumentasjon av en prosess, i lys av relevant teori, og hvordan undersøkelsen kan være relevant fagdidaktisk sett. I min praktiske prosess er tolkning og analyse en nødvendig

forutsetning hvis kunnskapen skal kunne ha en relevans i fagdidaktiske sammenhenger i framtida.

Else Marie Halvorsen (2005) skriver i *Forskning gjennom skapende arbeid?* at innen høgskolesystemet har forskning innenfor estetiske fagområder omhandlet utøvende virksomhet dokumentert på en systematisk måte ut fra en problemstilling, og i samvirke med vekslende teoretiske perspektiv. Hun skriver at det har utviklet seg et forsterket behov for systematisk forskningspreget virksomhet innenfor estetiske områder, men at det har vært utfordringer rundt det å finne fram til begrunnelser som kan forsvare at en og samme person både skaper det materialet som skal analyseres, og selv analyserer det, og om man ikke da bestiller svarene gjennom de prosesser man alene er ansvarlig for å iverksette.

I intervjuet *Kunstfaglig forskning: Å kjenne kreativiteten på egen kropp* (Rebolledo, 1994), sier den danske vitenskaps-filosofen og professoren i kunst- og vitenskapsteori Søren Kjølrup at:

... det er ikke det å male bildet som er forskningsinnsatsen, selv om det er utvikling av erkjennelse. Det er refleksjonen over det å male bildet, nedskrevet og formidlet på en eller annen måte - slik at andre kan lese det og forstå det.

Altså ... forskningsinnsatsen er rapporten som følger det kunstneriske arbeidet.

... det er flere spennende aspekter i å forske i de kreative fagene. Det er mulig å få fram viten som de mer tradisjonelle, teoretiske, historiske fag ikke uten videre gir tilgang til. Det spesielle er at det er praktikere som forsker i sin egen praksis.

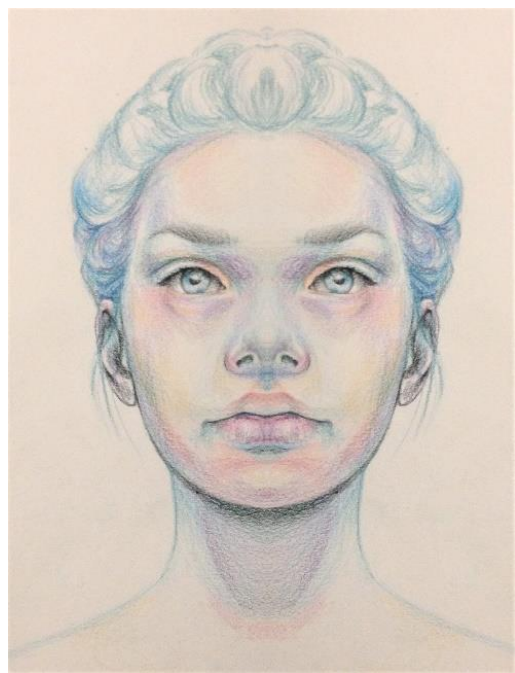
... Det er viktig å gi rom for at det som utvikler seg kan være annerledes enn det vi kjenner fra før... i motsetning til sosiologen, for eksempel, som bare ville være i stand til å stille seg på siden og registrere det som foregår, kan kunstneren utnytte sin innsidekjennskap til å kjenne på sin egen kropp hva det er som foregår i den skapende prosessen (Rebolledo, 1994, s. 10-11).

Den praktiske undersøkelsen i denne masteravhandlingen dreier seg om utforming av portrettegning som case. Når jeg har valgt å gjøre en undersøkelse gjennom tegning trår jeg inn i en kjent verden. I tillegg til en faglærerutdanning i design, kunst og håndverk, har jeg både malt og tegnet regelmessig i mange år, og har følgelig kjennskap til formale virkemidler,

teknikker og lignende. Ved å jobbe med et materiale eller en teknikk en behersker, kan en i mye større grad risikere å få et forutsigbart masterarbeid og en selvoppfyllende profeti som resultat. Jeg føler at jeg styrer unna en slik forutsigbar forskning ved å i undersøkelsen konstruere den praktiske prosessen på en slik måte at jeg tvinges ut av egen komfortsone, og kan identifisere meg med elever hva gjelder å jobbe innenfor ukjent terreng – å undersøke noe nytt. Jeg ser at min kjennskap til undersøkelsesområdet kan innebære både fordeler og ulemper. Til tross for ulike erfaringer med tegning, er det mange ting jeg føler meg usikker på. Det jeg har tegnet mest er fiktive ansikter (Bilde 2), og en av de faktorene jeg strever med eller bare unngår, er skyggelegging, både med og uten farger. Resultatet er som regel forenklete antydninger av kun de viktigste formene og lys- og skygge-partiene, uten å jobbe mer detaljrikt eller dyptgående i alt som faktisk finnes av linjer, skygger osv. i et ansikt.



Bilde 2: Ansikt tegnet med gråblyanter.



Bilde 3: Det jeg ser på som mitt beste forsøk på tegning av ansikt med farge.

Når det gjelder fargebruk, ender ansiktene opp med tilfeldige og urealistiske fargeskildringer (Bilde 3), noe som fint kan fungere uttryksmessig, men jeg ønsket å få en mer hensiktsmessig tilnærming når det gjelder fargebruk i ansikt. Hvordan en fargetone kan opptre som en skygge som igjen skaper en form i kombinasjon med andre farger. Å jobbe med portrettering med

fokus på skyggelegging ga derfor en gylden mulighet for utprøving og utforskning. Samtidig kan det være en fordel at jeg som utdannet lærer i faget kan reflektere over oppdagelser i et fagdidaktisk perspektiv, samt kunne utvikle en god fagterminologi til forklaring av refleksjonene og videre problematisering.

En forutsetning for refleksjon i samspillet mellom det empiriske materialet og tolkningene er ifølge Alvesson og Sköldbberg bredden og variasjonen i forskerens fortolkende repertoar. De sier at forskeren må kontrollere teorien, ikke omvendt. Hvis forskeren har viet sin akademiske karriere til et bestemt teoretisk synspunkt, vil forhåndsstrukturerte forståelser kunne dominere synspunktene. Dette kan resultere i at kapasiteten for refleksjon begrenses, og det empiriske materialet vil ha en tendens til å alltid bekrefte teorien. De mener at hvis forskeren har noe kunnskap innenfor noen ulike teorier, og har en positivt nøytral holdning mot disse, kan det empiriske materialet generere mer disparate betraktninger og tolkninger (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Dette er noe jeg har tatt med meg inn i denne studien. Kombinasjonen av en åpen problemstilling, en undersøkende og nøytral holdning til teori, samt å lese og jobbe med den praktiske undersøkelsen parallelt, tillot meg å angripe problemstillingen uten forutinntatte holdninger og meninger i forkant av undersøkelsen. Jeg hadde ingen antagelser eller forventninger om hva som kunne oppnås ved å dokumentere en prosess, men heller forhåpninger om å finne et eller annet som kunne få verdi både for meg selv og for andre i framtidig undervisning.

Studien utforsker hva som kan oppstå i en skapende prosess, og betydningen av prosessdokumentasjon i en slik prosess. Først og fremst i forhold til problemløsning og læring, men også når det gjelder andre faktorer. Skapende prosesser er et vanskelig og bredt område som berører veldig mange temaer. Det er flere faktorer som kan påvirke et prosessforløp, det være seg rammer, mål, grunnferdigheter, sosialt samspill, motivasjon, kultur, samfunn, lærere/veiledere, ressurser, personlighet, bakgrunn osv. Dette blir for bredt å forholde seg til i en masteravhandling, og grunnet oppgavens rammer og omfang forholder studien seg til det som er mest relevant ut ifra valgt problemstilling og metode. I drøftingen vil jeg avgrense teorien ytterligere ut ifra hva som har blitt vesentlig i lys av undersøkelsen.

Empiri: Egen tegneprosess

Hensikten med denne masteroppgaven er å dokumentere et skapende prosessforløp for å få innsikt i hva som kan oppstå i en prosess, og hvilken rolle dokumentasjonen kan ha. Det empiriske grunnlaget for mitt forskningsprosjekt er opplevelser og tolkninger som oppstår i mitt eget praktisk-estetiske arbeid. Undersøkelsen foregikk gjennom en praktisk prosess med utvikling av en portrett-tegning, og selv om tegningene er en del av det empiriske grunnlaget er det først og fremst prosessdokumentasjon i form av bilder og skriftlig logg som vil fungere som primær empiri i undersøkelsen.

Carole Gray og Julian Malins (2004) sier i *Visualizing Research: A Guide to the Research Process in Art and Design* at det er generelt akseptert at læring i kunst og design er eksperimentelt. Vi lærer ifølge dem mest effektivt ved å gjøre; gjennom aktiv erfaring i form av praksis og utforskning, og ikke minst gjennom refleksjon. Praksis reiser spørsmål som kan undersøkes gjennom utforskning, som igjen skaper nytt rom for praksis. En profesjonell praktiker ser på sin prosess innen kunst og design med et distansert og reflekterende blikk. Gray og Malins refererer til Schön og fokuset på hvordan skapende arbeid blir til i en intuitiv, improviserende handling basert på utøverens personlige kunnskaper og erfaringer, som mange ganger ikke har blitt omsatt til ord og begreper (Gray & Malins, 2004).

Henk Borgdorff (2007) sier at å skape kunst eller design i seg selv ikke kvalifiserer som forskning, men at målet må være å utvide vår kunnskap eller forståelse ved å foreta en undersøkelse *gjennom* kreative prosesser og designobjektene.

Researchers employ experimental and hermeneutic methods that reveal and articulate the tacit knowledge that is situated and embodied in specific artworks and artistic processes. Research processes and outcomes are documented and disseminated in an appropriate manner to the research community and the wider public (Borgdorff, 2007, s. 14).

Hovedfokuset i undersøkelsen ligger i refleksjon i og over arbeid. Det vesentlige er ikke om det ender i en flott portrett-tegning, men å være bevisst på hva som oppstår i tegneprosessen, og hva jeg tenker. Målet med denne undersøkelsen er ikke å lage et vakkert produkt, men og gjennom systematisk dokumentasjon av en tegneprosess forsøke å verbalisere oppdagelser som kan bidra til kunnskap eller innsikt på fagfeltet. På et tidspunkt

må prosessen likevel stoppe, og denne avslutningen forholder seg til når arbeidet anses som tilstrekkelig for å kunne fungere som empiri i undersøkelsen. Tegningene kan derfor være til dels uferdige fordi de er en del av en pågående prosess.

Forberedelser og rammer

Jeg tenkte at jeg måtte ha noe å forholde meg til for å angripe undersøkelsen, og tok derfor noen valg og satte noen rammer for arbeidet når det gjaldt dokumentasjonsform, portrettmodell, tegneverktøy, sted, ark osv.

Tegneverktøy

Det fins flere tegneverktøy som er gunstig for portrettering, både i farger og gråtoner. Jeg hadde en tanke om at jeg ønsket å bruke fargeblyanter. Dette fordi det var farge-blyanter jeg jobbet med i emnet *Prosjekt i praksis* i 1. studieår av masterstudiet, og med liten erfaring innenfor verktøyet fikk jeg interesse for mer utforskning. Målet mitt i *Prosjekt i praksis* var å undersøke hvordan man kunne skape ulike teksturer, valører, uttrykk osv. i arbeid med fargeblyanter. Hvordan faktorer som vekten på blyanten og ulike retninger kunne endre uttrykket (Bilde 4). I etterkant ville jeg videreføre det jeg hadde lært i mer utfordrende tegninger.



Bilde 4: Tegninger fra *Prosjekt i Praksis*.

Gjennom samtaler med portrettmodellen blir jeg mer inspirert til å bruke fargeblyanter. Ved å bruke farge forventer jeg å kunne få fram mer historien rundt portrettobjektet, og ikke bare likhet. Om farge er mer utfordrende enn gråtoner er nok opp til den enkelte, men jeg ser for meg at det er enklere å jobbe med farger, da det er flere muligheter. Jeg tenker at det kan være noe i arbeid med fargeblyanter som også kan videreføres til maleri, og at fagdidaktisk sett kan fargeblyanter være et fint tegneverktøy i forkant av maleoppgaver i skolen også.

Ann-Hege Lorvik Waterhouse, doktorgradskandidat ved HSN, skriver i boka *I materialenes verden - Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*, at gjennom erfaring i arbeid med materialer konstitueres kunnskap om materialene (Waterhouse, 2013). Gjennom skapende handling med materialer kan du oppleve at prosessen og resultatet blir annerledes enn det du på forhånd hadde tanker om. Hun trekker fram den svenske sosiologen Hillevi Lenz Taguchis begrep «intraaktiv». Begrepet baserer seg på en forståelse om at både mennesker, ting, materialer og omgivelser påvirker hverandre gjennom ulike prosesser (Waterhouse, 2013). Jeg tenkte også at jeg ikke burde stoppe meg selv om jeg underveis i prosessen vil prøve kull, vanlige gråblyanter eller lignende, og at selv om jeg kanskje hadde en idé i starten, ville jeg gi meg selv muligheten å åpne opp for andre idéer og retninger.

Portrettmodellen

Undersøkelsen skulle foregå gjennom portrettering etter et foto, med fokus på skyggelegging med tegneverktøy. Før det praktiske arbeidet startet var det viktig å finne ut hvem jeg skulle portrettere, og hva målet med tegningen skulle være, bortsett fra det rent tekniske.

Jeg ble for noen år tilbake spurt om jeg kunne tegne et portrett av en bekjent. Uten erfaring når det gjaldt portrett-tegning eller tid til overs til tegneoppdrag, takket jeg pent nei den gangen, men det oppsto nå en gylden mulighet til å gi det et forsøk, og jeg tok kontakt igjen.

Gjennom flere samtaler med portrettmodellen innså jeg at det å møte henne jevnlig og å bli kjent med henne og oppleve hennes personlighet ble til stor inspirasjon for arbeidet.

Siden det ikke er relevant for avhandlingen hvem hun er, vil begrepet «portrettmodellen» benyttes i stedet for navn. Bilde er gjengitt med tillatelse.

Videre kunne det være hensiktsmessig å jobbe etter et foto. Et foto (Bilde 5) av en person kunne gi mulighet for å analysere ansiktet mer dyptgående, og dermed en grundigere forståelse for ansiktets form og oppbygning, lys og skygge o.l.



Bilde 5: Foto av portrettmodellen

Ark og format

Fargeblyanter kan være tidkrevende, spesielt med en detaljert tegning. Hvis jeg av ulike årsaker måtte starte på nytt en eller flere ganger i prosessen, ville dette kunne ta for mye tid om jeg jobbet i for stort format, både for meg i dette masterprosjektet og for elever i undervisning. Jeg mente derfor det var hensiktsmessig å gå for A3-størrelse. Jeg tenkte også at jeg kunne skjære det til i ettertid, om jeg følte det styrket komposisjonen. Jeg valgte videre å prøve ut ulike typer ark. På denne måten kunne jeg både oppleve effekten av ulike typer tekstur og hvit-toner.

Dokumentasjon

For å få mest mulig informasjon ut av prosessen, var det vesentlig å dokumentere prosessforløpet på en funksjonell måte. Det første som slo meg var video-opptak hvor jeg reflekterte høyt verbalt, og deretter kunne observere og analysere opptakene. Denne dokumentasjonsformen kan ende opp i veldig mange timer film, og være tidkrevende å se gjennom. Det kan også være forstyrrende å hele tiden skulle snakke høyt, spesielt hvis man tenker og prøver å løse et problem. Dette skriver Janne Beate Reitan i sin dr. avhandling, hvor hun i et forsøk på å fange opp refleksjoner i en designprosess, valgte å filme seg selv i egen

skapende prosess. Hun opplevde det som forstyrrende å tenke og snakke samtidig, og hun sier hun glemte å snakke fordi hun gikk inn i en konsentrasjon hvor det ikke var plass til verbalisering av tankene (Reitan, 2007, s 76-77).

For å vise til prosessen i masteravhandlingen og -utstillingen, ble det slik jeg så det enklere både for meg selv og i en didaktisk sammenheng mer relevant med fotografier.

Dokumentasjonsformen jeg valgte er derfor fotografering og føring av skriftlig refleksjonslogg. Det kan i noen kontekster være gunstig å jobbe i intervaller med bruk av en alarm som ringer, slik at man blir minnet på å stoppe opp og fotografere og skrive refleksjoner hvert 30. minutt. I denne studien var det viktigste å få dokumentert når noe nytt hadde skjedd eller et problem hadde oppstått, og jeg jobbet dermed mer spontant med dokumentasjonen. Av erfaring kan arbeid med dokumentasjon oppleves som litt forstyrrende, og det kan være lett å bli revet med i den skapende prosessen og vanskelig å stoppe opp for å dokumentere og reflektere, så dette var dermed noe jeg måtte huske på å prioritere i undersøkelsen.

Sted

Med materialene valgt for undersøkelsen var jeg ikke like knyttet til et verksted som innenfor andre teknikker som keramikk o.l. Jeg hadde tre muligheter slik jeg så det.

1: Jobbe på verksteder på skolen, i mitt tilfelle tegneverkstedet. Utfordringen er at tegneverkstedet også blir brukt av Bachelorstudentene, og jeg må innrette meg etter når de har undervisning.

2: Jobbe hjemme. Dårlig lys og alt for mange forstyrrelser. Som småbarnsmor ble det viktig for meg å skille mellom masterarbeid og hjemmet, og ha en god rutine på masterarbeidet.

3: Jobbe på masterkontoret vi fikk tildelt. Det var ikke så stort og vi var mange masterstudenter, men det viste seg at flere valgte å jobbe andre steder. Dermed fikk jeg mer ro, god nok plass og greit lys.

Pultene på masterrommet var ganske smale, så å jobbe på pulten kunne bli trangt. Jeg vurderte å ha arket på ei plate på et staffeli, og tegne med arket stående. Men så kjøpte jeg ei tegneplate som jeg kunne legge skrått fra vinduskarmen og over pulten, og dette fungerte veldig bra (Bilde 6).

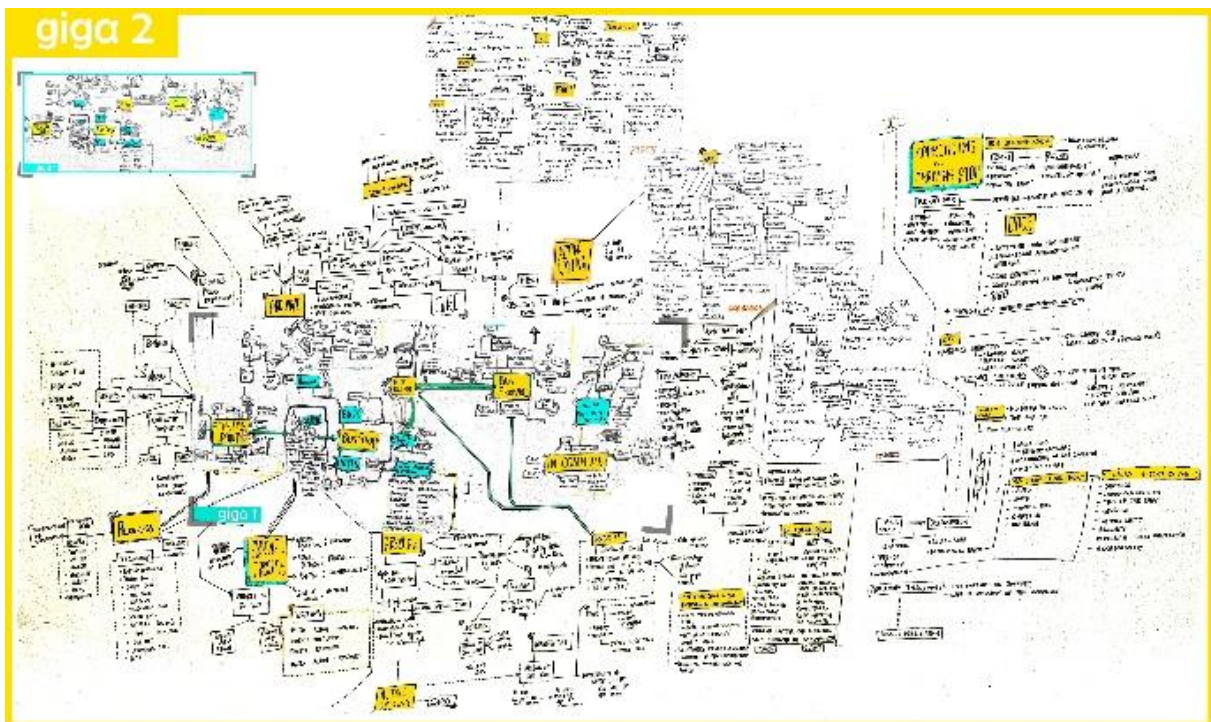


Bilde 6: Arbeidsplass på Høgskolen i Oslo og Akershus.

Utstilling

For å kunne visualisere prosessen er det uhensiktsmessig å kun stille ut en ferdig tegning. Ulike utstillingsløsninger er vurdert. En kan lage en film av foto og tekst, som dokumenterer den praktiske prosessen og refleksjonene. På denne måten kan tilskuer få et helhetlig innblikk i prosessen. Jeg har lite erfaring med å lage film, og måtte derfor ha satt meg inn i ulike måter og programmer for å gjøre dette. Jeg valgte heller å gå for en form for, eller en utstilling inspirert av GIGA-mapping. GIGA-mapping er utviklet av tidligere nevnte Sevaldson (2011) og hans kolleger ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Metoden er for øvrig ikke noe nytt,

og har likheter med for eksempel tankekart. Med sine kolleger har Sevaldson utviklet metoder og teknikker som tar for seg utfordringen med kompleksitet i å arbeide med blant annet produkter, tjenester, informasjon og representasjoner av design prosesser. I artikkelen om *GIGAmapping: Visualisation for Complexity and Systems Thinking in Design* i 2011, presenteres blant annet konseptet med GIGA-mapping (Bilde 7), som en omfattende kartlegging og visualisering av en prosess på tvers av flere lag og skalaer, der ingenting er irrelevant ved at alle omstendigheter skal ned på papiret. Virkeligheten skal observeres, og det faktiske skal føres ned på kartet. Man skal finne relasjoner og skape relasjoner mellom ulike informasjonskategorier som tilsynelatende virker separerte fra hverandre. Det å finne disse koblingene gjennom relasjoner er et av målene med GIGA-mapping. Kartleggingen skal være beskrivende og genererende, og ifølge Sevaldson (2011) er en tommelfingerregel at minst 300 enheter skal være med på kartet. Min studie inspireres av GIGA-mapping, og tar sikte på å jobbe med en noe enklere versjon, med færre enheter og elementer, men fortsatt beskrivende.



Bilde 7: Eksempel på GIGA-mapping.

4 Teoretisk ramme

For å få et grep om hva skapende prosesser egentlig dreier seg om, har jeg sett på ulike teorier innenfor temaet. I dette kapitlet vil jeg presentere noen ulike teorier på hva en skapende prosess kan være, og om rammene rundt en skapende prosess. Fordi jeg er interessert i betydningen av –og benytter meg av – visuell og verbal dokumentasjon i undersøkelsen, er også dokumentasjon viktig å redegjøre for. Spesielt med tanke på den verbale dokumentasjonsformen opplever jeg refleksjon og verbalisering av praktisk arbeid som relevant i min studie. Til slutt vil jeg presentere dybdelæringsbegrepet.

Skapende prosesser i skolen

En skapende prosess kan være svært omfattende. Haabesland og Vavik henviser til den humanistiske psykologen Carl Rogers, som definerer en skapende prosess som:

«Den kreative prosess er gjennom handling å danne et nytt produkt som er et resultat av flere faktorer. Det vokser ut av individets unikheter på den ene siden og av materialene, hendingene, menneskelige forhold eller individets livsomstendigheter på den andre»
(Rogers sitert i Haabesland og Vavik, 2000, s.208-209).

I den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015) beskrives skapende evner blant annet som å oppnå nye løsninger på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk.

Den amerikanske psykologen Jerome S. Bruner sier at formålet med utdanning er å stimulere til undersøkelser og ferdigheter i å utvikle nye erkjennelser, ikke å lære en mengde erkjennelser utenat – å erkjenne prosessen framfor produktet (Bruner, 1970). Tradisjonell undervisning har ofte basert seg på et mer mottagende, passivt lærings syn. Læreprosessen i skolen innebærer ofte en langvarig, ensidig stimulering av logisk/analytisk tenkning, på

bekostning av den mer kreative tenkningen. Det blir stadig hevdet at undervisningen i alt for liten grad utvikler elevens kreativitet og skapertrang (Hiim & Hippe, 1998).

Også David A. Kolb (1984) mener at tendensen har vært å definere læring ut fra dens resultater. Anny Haabesland og Ragnhild Vavik (2000) viser i boka *Kunst og Håndverk – Hva og hvorfor?* til professor i psykologi, Ivar A. Bjørgen, som skriver at læring i skolen lenge har vært påvirket av det han kaller et smalt eller *amputert* læringsbegrep; å bli gitt et problem som man aksepterer og jobber med, med sikte på eksamen/resultat. Bjørgen mener en må støtte seg til det han kaller utvidet eller *helhetlig læring*, som handler om å oppdage problemet selv, knytte det til egne erfaringer og prøve ut i praksis. I *Ansvar for egen læring* hevder han at amputerte lærings situasjoner dreier seg om *overflatelæring* (Bjørgen, 2008), som karakteriseres ved at man memorerer teorier og nytt lærestoff, og kunnskapen relateres ikke til hva en kan fra før eller settes i en sammenheng (Gjøsæter, 2013 og Sandvik, 2016), mens helhetlige lærings situasjoner fører ifølge Bjørgen til dybdelæring (Bjørgen, 2008).

Erfaringsbasert læring

Bjørgens helhetlige læringsbegrep fremhever fokus på prosessen framfor resultat, og ved å følge den linjen er det vesentlig å se nærmere på det man kaller «erfarings-basert læring». Erfarings-basert læringsperspektiv skiller seg fra tradisjonell utdannelsestenking som rasjonalistiske og andre kognitive læringsteorier. Mens de behavioristiske og atferds-baserte læringsteorier som avviser enhver betydning av bevissthet og subjektiv erfaring i læreprosessen, involverer læring i et erfarings-basert læringsperspektiv på lik måte som Rogers hevder, hele mennesket i form av tenking, følelser, sansing, atferd osv. Det erfaringsbaserte læringsperspektivet har opprinnelse i Deweys, Piagets og Lewins arbeider hvor det er prosessen som vektlegges, og umiddelbar, konkret erfaring er basis for observasjon og refleksjon (Kolb, 1984).

John Dewey (1934) beskrives som en av pionerene innen erfaringsbasert læring. Dewey mente at praktisk problemløsning som utvikles ved å stille utfordrende spørsmål til

erfaringen, skaper en tenke- og handlemåte som er åpen for kritikk og granskning, hvor ingenting skal oppfattes som en absolutt sannhet, og at kunstneren skaper til han selv er tilfreds. Ifølge Dewey kan ikke læring forstås ut fra dens resultater, men som en prosess hvor ideer formes gjennom erfaringer, og resultater representerer kun skritt i en større prosess. Dewey sammenligner en skapende prosess med bølger, hvor forslag flommer inn og blir knust i et sammenstøt, eller bæres videre av en samarbeidsvillig bølge. Og om man når frem til en «konklusjon», er den ikke en atskilt og uavhengig ting, men fullbyrdelsen av en foregripende og oppsamlende bevegelse. Videre beskriver han refleksjon over erfaringer som vesentlig (Dewey, 1934).

Den danske forskeren Ellen Bach (1970) beskriver noe av det samme som Dewey med sitt begrep *betakreativitet*, hvor produkter opptre som ledd i en større prosess. Hun kaller motsetningen for *alfakreativitet* som setter produktet i sentrum. I boken *Kunst og håndverk – Hva og hvorfor* hevder Haabesland og Vavik at lærere bør fokusere mer på betakreativitet (Haabesland og Vavik, 2000).

Erfaring, bevissthet og refleksjon

I boka *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* skriver Bonnie Nardi (1996) at menneskelig aktivitet er drevet av behov for å oppnå et bestemt formål, og handlingene må være bevisste og graden av bevissthet er avgjørende for handlingens kvalitet. Hun viser til Vygotsky som har beskrevet bevissthet som et fenomen som forener oppmerksomhet, intensjon, hukommelse, resonnement og tale (Nardi, 1996). Jeg ser likheter mellom Nardi og Dewey. Han mener at den skapende handlingen som styres av bevisst intensjon, har kvaliteter som spontan og ukontrollert aktivitet mangler. Dewey bruker begrepet *esthetic experience*, eller på norsk; estetisk erfaring, og knytter det til den skapende erfaring. Når den sansemessige tilfredstilelsen er estetisk, er den det fordi den er knyttet til den aktiviteten den selv er en konsekvens av. Han illustrerer et eksempel hvor en delikat utformet gjenstand er ytterst tiltalende og en tror den er menneskeskapt. Så finner en ut at den er en vilkårlig skapt naturgjenstand. Som fysisk gjenstand betraktet, er den det samme som tidligere, men det opphører umiddelbart å være et kunstverk. Det skjer en

direkte forandring i persepsjonens forståelse. For å oppnå en estetisk erfaring må man ifølge Dewey *gjennomgå* en erfaring, ikke bare gjøre den. Han skiller mellom handlinger som er basert på refleksjon og handlinger som er impulsive, og mener at læring skjer når forbindelsen mellom handlingen og konsekvensen av handlingen samles i persepsjonen og gir mening (Dewey, 1934).

Jeg ser på de overnevnte synspunktene som vesentlig i forhold til egne opplevelser fra praksis, som var inspirasjon til denne studien, hvor elevene «bare gjorde» uten å tenke eller forstå hvorfor noe ble bra eller valg ble gjort – altså impulsive handlinger uten tanke. Dette får meg til å stille spørsmål om hvordan man som lærer kan få elevene til å *gjennomgå* erfaringene slik Dewey beskriver, og om hvorvidt dokumentasjon kan være et godt verktøy i forhold til dette.

En av forskerne innenfor kognitiv psykologi, Herbert A. Simon, står bak begrepet «Goal-less designing». Han beskriver det som en design-prosess uten et permanent mål i sikte, hvor hvert steg i en designprosess skaper en ny situasjon og erfaring, som gir mulighet til å evaluere ens opprinnelige mål og skape nye mål (Simon, 1996). Johnny C. Go beskriver i artikkelen *Teaching as goal-less and reflective design: a conversation with Herbert A. Simon and Donald A. Schön* (Go, 2011) at selv om Simon og Schön tilsynelatende kommer fra to ulike tankesett, viser Simons *goal-less designing* og Schöns *reflective design* enighet om at design er en prosess som er nødt til å være åpen for muligheten å bli ledet vekk, beskrevet som «elsewhere», altså et annet sted. Hvordan fungerer i så fall denne tilsynelatende svært åpne prosessen i forhold til rammer? Er det noe poeng i å ha rammer, om man har mulighet til å endre dem som man ønsker underveis?

Liksom Dewey trekker også Kolb fram erfaring og refleksjon i sin læringssyklus (også kjent som Kolbs læringssirkel). Læringssyklusen er utviklet som en metode for å forstå prosesser som ligger til grunn for læring, og Kolb deler prosessen inn i fire faser:

- 1) Erfaring: Umiddelbar, konkret erfaring er basis for observasjon og refleksjon.
- 2) Ettetanke: Når en har gjort erfaringen, kan man begynne å reflektere over sine observasjoner og finne ut hva som skjedde og hvorfor.
- 3) Begrepsdannelse: Forsøke å skape en teori basert på ens faktiske erfaringer.
- 4) Eksperiment: Sette kunnskap i spill, og starter på nytt i en syklus (Kolb, 1984).

Den er ikke så ulik Dewey sin framstilling av en prosess. Han delte opp prosessen i fem adskilte nivåer, hvor han mener tanke og handling alltid hører sammen (Dewey, 1910):

- 1) Et problem kommer til syne.
- 2) Problemet analyseres og avgrenses.
- 3) Flere løsninger skiller ut.
- 4) Den tilsynelatende beste hypotesen utvikles gjennom resonnement og eksperimenter.
- 5) Ytterligere observasjon og eksperimenter leder frem til at hypotesen avvises/godkjennes.

Dewey og Kolb trekker fram refleksjon som en viktig del av læringsprosessen. Ordet refleksjon kommer opprinnelig fra det latinske ordet «re-flectio» og betyr å «vende tilbake» (Postholm, 2007), og innenfor både fysikk og filosofi oversettes ordet som tilbakekastelse, tilbakebøyning, ettertanke og betraktelse. Begrepet kan tolkes som å se tilbake på handlinger vi har utført eller opplevd. Ifølge Revans (1982) betyr refleksjon å stille spørsmål til egen praksis, å kunne forutse muligheter for endring og utvikling. I denne studien knyttes begrepet refleksjon hovedsakelig til Donald Schön sin kunnskapsteori om den reflekterte praktiker, som i stor grad har bidratt til konkretisering av refleksjonsbegrepet. I bøkene *The reflective practitioner* (1983) og *Educating the reflective practitioner* (1987), skiller Schön mellom *reflection-in-action* (refleksjon i handling), og *reflection-on-action* (refleksjon over handling). *Reflection-in-action* omhandler å reflektere midt i en handling uten å avbryte den, eksperimentere på stedet og utprøve nye handlinger/utforske nylig observerte fenomener. Utførelsen skjer samtidig med vår tenkning og refleksjon. Dette må ikke forveksles med det han kaller *reflection-on-action* hvor refleksjon over handling skjer i ettertid ved å tenke tilbake på situasjonen og vurdere prosessen og resultatet (Schön, 1983). Denne studien innebærer refleksjon både i og over handling, samt ytterligere refleksjon (*reflection-on-reflection-action*), og på denne måten vil Donald Schöns begreper være en støttepilar i denne undersøkelsen.

Aha-opplevelse?

Felles for disse teoriene er uansett at det ligger et fokus på refleksjon og bevissthet rundt handlinger som en viktig del av læringsprosesser. Sånn sett kan det tyde på at prosessdokumentasjon på mange måter kan bidra med å stimulere til dybdelæring. Det finnes derimot andre forklaringer på hva som skjer i et prosessforløp, hvor blikket vendes mer mot det ubevisste. I boka *The Art of Thought* (Wallas, 1949) presenterer den engelske professoren Graham Wallas *faseteorien*. Wallas deler prosessen inn i fire faser:

- 1) Forberedelsesfasen: Mange åpne og ukritiske løsninger på problemet. Klargjøring av problemstilling, innsamling av informasjon, oppøving av teknikker etc. kan bidra i komme seg videre.
- 2) Inkubasjonsfasen: Forlater problemet på det bevisste plan, «lar det ligge», men gir samtidig de ubevisste prosesser en sjanse.
- 3) Illuminasjonsfasen: Opplevs som «Aha-opplevelsen». Et sluttresultat av en tankeprosess vi kanskje ikke engang har vært klar over.
- 4) Verifikasjonsfasen: Løsningen konkretiseres i et produkt.

«Aha-opplevelsen» i illuminasjonsfasen beskrives også i Betty Edwards' bok *Å tegne er å se – Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel* (Edwards, 1997), hvor Edwards snakker om den høyre og venstre hemisfære. Dette dreier seg om at menneskets hjernehalvdeler utvikler seg asymmetrisk når det gjelder funksjon, og bearbeider de samme opplysningene på to forskjellige måter. Den venstre hjernehalvdelen er den logiske, fornuftspregete og analytiske delen av hjernen, som analyserer, verbaliserer, teller, merker seg tidspunkter, planleggeren framdriftsplan, abstraherer og kommer med fornuftige utsagn basert på logikk. Den høyre hjernehalvdelen beskrives som den intuitive og eksperimentelle, og ser ting som kanskje ikke eksisterer i virkeligheten og skaper idékombinasjoner. Edwards sier at den høyre hjernehalvdelen oppfatter og bearbeider visuelle inntrykk på samme måte som er nødvendig å se for å kunne tegne. Edwards mener at undervisningsopplegg stort sett er preget av venstrehjernemetoden hvor undervisning foregår i en bestemt rekkefølge og elevene arbeider seg gjennom trinn. Hun hevder at den venstre hjernehalvdelen

bearbeidelse av informasjon kan være forstyrrende, i alle fall når det gjelder tegning. Hun sier at i høyrehjernens måte å bearbeide informasjon på bruker vi intuisjonen og erkjennelsesøyeblikk. Hun beskriver intuisjon som en direkte og tilsynelatende umiddelbar viten; en innsikt, mening eller idé som synes å oppnås på grunnlag av et minimum av stikkord, tilsynelatende ut av ingenting. Det vil si øyeblikk da «alle brikker faller på plass» uten at vi finner ut av tingene ved hjelp av logisk tenkning, som også hun beskriver som «Aha-opplevelsen» (Edwards, 1997).

Denne måten å dele opp i hjerne og tenkning i to deler, kan man også kjenne igjen i den amerikanske psykologen J.P. Guilford sin kreativitetsteori. Guilford mente at menneskets tenkning er preget av to grunnprosesser. Den *konvergente* tenkemåten, som består i å bygge på forhåndsdefinerte problemer, logiske argumenter og foreta «korrekte» og forutsigbare slutninger, og den *divergente* tenkemåten; en intuitiv tenkning som kjennetegnes av egenskaper som originalitet, iderikdom og fleksibilitet, og innebærer evne til nye assosiasjoner og tankekombinasjoner som igjen fører til nye ideer og løsninger (Guilford, 1968).

Guilford kom bl.a. fram til at det som først og fremst karakteriserer kreativitetsbegrepet, er en særskilt form for problemløsning som forutsetter en divergent tenkemåte, men konvergent og divergent tenkning har etter hvert blitt omtalt som to erkjennelsesmåter som utfyller hverandre. Bruner er kanskje den som klarest har gitt uttrykk for at konvergent tenkning gir et fundament som divergent tenkning kan bygge på (Bruner, 1970).

I artikkelen *Den kreative hjernen. Mythbuster: Kognisjon krever hele hjernen, ikke høyre eller venstre halvdel* i tidsskriftet *Form* (Gulliksen, 2015) skriver professor Marte Sørebo Gulliksen at hun har opplevd at teknikken til Edwards virket som opplæring i realistisk tegning. Gulliksen mener likevel at ideen om at høyre og venstre hjernehalvdel har ulik måte å tenke på, er en myte. Hun hevder at ideen blant annet har blitt brukt for å argumentere for kunst og håndverk sin plass i skolen som motvekt til teoretiske og logiske fag, ved å peke på nødvendigheten for å trene hele hjernen, men at det ført til feilslutninger om læringsstiler og ideer om at vi vanligvis bare bruker halve hjernen. At denne myten som lærere i kunst og

håndverk ofte møter er enkel og at teknikker som bygger på den ser ut til å virke, er ifølge Gulliksen klassiske trekk i hvordan en myte blir inngrodd, og flere bøker som tar opp læring i kunst og håndverk viser til denne myten. Påstanden fra Gulliksen kommer på bakgrunn av at hun mener myten overforenkler og trekker for store konklusjoner. Ifølge Gulliksen stemmer det at bestemte områder i hjernen har spesielle oppgaver, men disse ulike områdene samarbeider i større nettverk. Ny teknologi gjør det mulig å studere levende menneskehjerner i bruk, noe som gir nye vitenskapelige bevis for hvilken aktivitet kognisjon er, og hvor og hvordan den foregår. Kognisjon er en fellesbetegnelse på alle mentale prosesser som foregår samtidig i et samspill mellom flere områder i hele hjernebarken, og kan være bevisst eller ubevisst, verbal eller ikke-verbal, logisk eller intuitiv. Det er denne teknologien som også gir beskrivelsen av kreativ kognisjon som bestemt type mental aktivitet, og ikke som en hjernehalvdel (Gulliksen, 2015).

Forklaringen på hvorfor Edwards' teknikk kan virke er ifølge Gulliksen at teknikken verken handler om kreativitet eller kognisjon, men at det rett og slett er en teknikk for å styre mentalt fokus, altså hva vi persiperer, hvor persepsjon er det vi bevisst er klar over at vi sanser. En målrettet trening av styrt oppmerksomhet, hvor i stedet for å se etter former vi skal forstå og agere i forhold til, lærer vi oss å se sanseintrykkene som linjer eller flater som kan overføres til et todimensjonalt papir (Gulliksen, 2015).

Taus kunnskap og en svak verbal språkkultur

Ifølge Wallas er vi som regel under bevisst kontroll av venstre hjernehalvdel, men at vi på inkubasjons- og illuminasjonsstadiet tar i bruk mer ubevisste prosesser i høyre hemisfære, og det har vært et diskusjonsspørsmål rundt hva som egentlig skjer i spesielt inkubasjonsfasen, kanskje fordi ingen klarer å beskrive det med ord.

Brødrene Hubert L. og Stuart E. Dreyfus hevder at læring av ferdigheter skjer gjennom ulike faser, og at «ekspertene» ikke tenker når de utfører sine handlinger, at handlingen i seg selv er et resultat av innøvde ferdigheter som vi har lært gjennom prøving og feiling og ved å kopiere andre (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Dette bringer meg videre inn på verbalisering av refleksjoner og praktiske prosesser.

Det kan derimot være vanskelig å teoretisere praktisk arbeid. Donald Schön påpeker (Schön, 1987) at det kan være utfordrende å verbalisere refleksjoner, og trekker frem begrepet «taus kunnskap»; at praktisk kunnskap er å kunne mer enn vi kan si. Han beskriver for eksempel *Knowing-in-action* som praktisk kunnskap vi bruker i en handling, men som vi ofte ikke klarer å verbalisere. Et eksempel er når en vet hvordan konsistensen skal være på trykksverte, uten å kunne forklare hvordan, en bare vet det. Knowledge-in-action er ifølge Schön beskrivelser av konstruksjonene i knowing-in-action, som for eksempel å sammenligne konsistensen på trykksverte med yoghurt, for at andre skal forstå (Schön, 1987).

Førsteamanuensis ved Høgskolen i Volda, Karen Brønne, hevder i FORMakademisk (Brønne, 2011) at det på det formingsfaglige forskningsfeltet har vært en svak verbal språkkultur som korresponderer dårlig med kunst- og handverksfaget sine praktiske og faktiske utfordringer. Hun hevder at en av årsakene til dette kan være at det hovedsakelig har vært pedagoger som har rådet det formingsfaglige forskningsfeltet, og at skoleaktører utenfor fagkonteksten Kunstfagene hører det som blir sagt om faginnhold og metoder, men har trolig mindre innsikt i den kunnskapsarven som blir kommunisert gjennom visualisering og handling. Kunst- og handverksfaget sin praktiske og tause karakter kan gi særlig makt til de enkle og få ordene som faktisk blir benyttet for å belyse feltet. Misvisende og ukritisk språk vil kunne føre til en faglig utside uten verdi fordi den har fått rykte som magert praktisk tidsfordriv i skolen. En ensidig ordlyd blir en feil sitering av det praktiske kunst- og håndverksfaget sitt kunnskapsrike omfang. Dette øker ifølge Brønne behovet for kunnskap om det handlende, og evne til å kommunisere det praktiske også gjennom verbale analytiske skildringer, og hun mener at det trengs flere lærere utdannet i Kunst og håndverk som kan gi gode verbale analytiske skildringer av erfarings-basert kunnskap om det praktiske handlende (Brønne, 2011).

Brønnes refleksjoner får meg til å stille spørsmål om hvorvidt arbeid med prosessdokumentasjon kan styrke denne evnen til å kommunisere det praktiske gjennom verbale analytiske skildringer, og kanskje gjøre taus kunnskap eksplisitt og tilgjengelig for andre. Brønnes refleksjoner ligger i det formingsfaglige forskningsfeltet, men ved å snevre inn og fokusere på klasserommet som arena, kan man også stille spørsmål om hvilken verdi

det kan ha for elevene at de selv forsøker å verbalisere praktisk arbeid, og hvilken betydning kan det ha for elevens læring og dybdelæring?

Rammer

I boken *Slagkraft* skriver Erik Lerdahl at kreativitet best utføres med rammer og struktur (Lerdahl, 2007). Rammer kan bety flere ting, og det er viktig å presisere at i denne studien er det «reglene» læreren setter for oppgaver og undervisningsopplegg det snakkes om når begrepet rammer benyttes. Jeg opplever at i en undervisningskontekst er det vanlig å legge visse rammer, føringer og mål i forkant av de skapende prosessene, spesielt med tanke på at man forholder seg til læreplaner.

Som nevnt i tidligere avsnitt blir det hevdet at læreprosesser i skolen ofte innebærer en langvarig, ensidig stimulering av logisk/analytisk tenkning, og at undervisningsopplegg stort sett er preget av undervisning som foregår i en bestemt rekkefølge og elevene arbeider seg gjennom trinn (Hiim & Hippe, 1998; Kolb, 1984; Bjørgen, 2008) Men hvordan påvirker satte rammer aktøren i en skapende prosess?

Det var Herbert Read og Viktor Lowenfeld som sto i front for utviklingen av idéen om «fri forming», som skulle avløse de strenge encyklopediske tankeretninger fra 1800-tallet og den konvergente undervisningen. Dette var i utgangspunktet et positivt begrep hvor barnet skulle få gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og underbevissthet i fri skapende virksomhet, altså skapende arbeid uten rammer. Read søker i boka *Education through Art* (Read, 1943) etter en fri utvikling i mennesket, og at mennesket skulle få leve ut sin underbevissthet.

I Norge spilte tegnelærer og rektor Bull-Hansen en sentral rolle for utdanning av lærere, og han var med på å spre denne holdningen (Haabesland & Vavik, 2000). Faget skulle ifølge Forsøksplanen av 1960 gi barn mulighet for kreativ utfoldelse og estetisk frihet.

Formkunnskaper og håndverket kom i andre rekke, definert som delmål og middel, ikke som mål. Dette var noe flere reagerte på. I boken *Om å lære* fremhever Bruner (Bruner, 1970) kjennskap til stoffet, og skriver at «Det finnes en del læringseksperimenter som tyder på at

det er viktig å mestre materialene med høy grad av fullkommenhet for å kunne bruke dem effektivt på intuitivt vis» (Bruner, 1970, s.65). I sin bok *Kreativitet og Medvetenhet* skriver Gert Z. Nordström at det er nødvendig å først kunne beherske uttrykksmidler for å bli i stand til å uttrykke det en vil (Nordström, 1975). I Læreplanen kommer det også frem at læring og kreativitet forutsetter at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Nordström stilte videre spørsmålstegn ved hvor «fritt» barnet egentlig var når det ble overlatt til seg selv. Han mente at det er umulig å se bort fra påvirkning i et samfunn, og at dersom en lærer forsøker å unngå å påvirke, kan det kanskje innebære at elevens mest positive påvirkningsfaktoren forsvinner (Nordström, 1975). Faget som var tenkt å skulle bli arena for barns selvuttrykk og personlige uttrykk, ble snarere arena for læreres frustrasjon fordi de ikke fikk grep om hvordan faget egentlig var tenkt å gjennomføre. Undervisningen ble på mange måter fratatt styring og ledelse, lærere ble frustrerte og læringsinnholdet var mindre synlig.

Tidligere nevnte Karen Brønne hevder at barn kan miste motivasjonen dersom utfordringer er fraværende og læringsinnholdet blir preget av såkalte «frie» oppgaver (Brønne, 2011). Det skjedde etter hvert en innstramming med den nye læreplanen i 1997 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996), hvor teori og detaljkunnskaper ble mer vektlagt igjen, men Brønne hevder at framstillinger av disse perspektivene som «frelste» fagområdet fra noe barne-fiendtlig og unaturlig, fortsatt synes å være en del av den nordiske formgivings-diskursen, og at fagdebatter fremdeles polariserer kreativ utfolding versus kunnskapstilegning. Hun beskriver en opplevelse fra et fagseminar for lærere i Kunst og håndverk, hvor hun blant annet snakket om hvordan barn kunne miste motivasjon dersom utfordringer var fraværende og læringsinnholdet var preget av såkalte «frie» oppgaver. Mye av lærernes respons var negativ, og det kunne tyde på at hun hadde rørt ved en sterk kontrovers i dette fagfellesskapet. Selv om faget har og skal ha ei praktisk og skapende kjerne, mener Brønne at forklaringen bak en ukritisk dyrking av det kunstpedagogiske idealet ligger i mangelen på «inside» forskning på faget. Hun hevder at disse faghistorie-perspektivene fremdeles er viktige fordi de kunst-pedagogiske retningene har hatt en mektig rolle og at det formal-estetiske perspektivet har hatt så sentrale posisjoner innenfor fagkonteksten at det

har blant annet redusert fokuset rundt teknikk- og materialferdigheter i faget. Ønsket om en barnevennlig pedagogisk vending i skolen kan ha ført til en undergraving av faget sin praktiske kunnskapskjerne, og mulig også ført til svekking av faget sin status i skolekonteksten (Brønne, 2011).

Brønne hevder at «frie» oppgaver kan hemme motivasjon, men spørsmålet er hvordan?

Forklaringen kan finnes hos den amerikanske psykologen og pedagogen Ellis Paul Torrance. Torrance bruker begrepet permissivt miljø om et ettergivende miljø som gir eleven full frihet til utfoldelse. Her er ordet ettergivende vesentlig, og kan tolkes som at det først og fremst er responsen fra læreren som er viktig. En elev med tilsynelatende frie tøyler, har ifølge Read og Lowenfeld ikke frie tøyler med en gang læreren kommer med innspill, da er det lagt føringer som påvirker eleven som hindrer muligheter for elevens egen kreativitet. Torrance konkluderer derimot med at eleven slutter å være kreativt dersom ikke miljøet reagerer når eleven viser kreativ holdning, og at den totale frihet hindrer kreativitet. Når Torrance skriver at eleven slutter å være kreativt i det permissive miljøet, kan det tolkes som at det egentlig handler om at eleven slutter å være motivert til å gjøre noe som helst. Han mener at dette er fordi eleven må få «belønning» i form av respons fra et miljø som både psykologisk og faglig kan møte eleven der det står, og bare slik kan kreativiteten få gode vekstmuligheter. Dette kaller han det responsive miljø (Haabesland & Vavik, 2000).

Tidligere nevnte Carl Rogers mener at for en kreativ person er ikke verdien av produktet avhengig av andres ros eller ris, men av hva *en selv* mener om det som er laget. Det som betyr noe er: Har jeg skapt noe som er tilfredsstillende for meg? En slik «indre basis for evaluering», ser Rogers som en fundamental forutsetning for kreativitet (Haabesland & Vavik, 2000). Dette høres ved første øyekast veldig flott ut, men på en måte kan dette tolkes som en enighet med Read og Lowenfeld: Det er kun elevens egne meninger som teller, og hvis en lærer mener at arbeidet ikke er tilstrekkelig, er hva eleven selv mener av større betydning.

Her snakkes det om en total frihet, noe det er vanskelig å forholde seg til for det undergraver lærerens rolle, slik jeg ser det. Likevel mener Brønne dette med rammer fortsatt er en polarisert diskurs. Det er kanskje utfordrende å finne en mellomting i dette grenselandet, og på en annen side kan det også være noe i det Rogers beskriver, om man for eksempel ser det i

sammenheng med Torrance sitt begrep: «resultatorientert». Et eksempel er elever som lager det de tror læreren kan like, altså det som de tror eller vet er «riktig», uten å kanskje vite hvorfor eller hvordan det er riktig. Dette kan være av frykt for å gjøre feil, eller det kan være en bevisst fremgangsmåte for å enklest mulig få «riktigst» resultat. De kan dermed risikere å kunne miste noe når det gjelder egenutvikling.

Både Dewey, Simon og Schön mener at det fins ingen absolutte sannheter i en prosess (Go, 2011; Dewey, 1934). Mayer og Wittrock sier at kompetanse i problemløsning handler om å ha ferdigheter og vilje til å løse problemer hvor veien fram mot målet ikke er opplagt (Mayer og Wittrock, 2006). De definerer problemløsning som «cognitive processing directed at achieving a goal when no solution method is obvious to the problem solver» (Mayer og Wittrock, 2006, s. 287). Et problem er ifølge dem altså en situasjon som ikke har noen opplagt løsning. Man må finne ut hvordan man skal løse det. Det betyr at når en elev skal løse et problem, forholder hen seg til en ny og ukjent situasjon. Hilde Hiim og Else Hippe hevder i boken *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk* at selv om elever oppdager problemene selv slik Bjørgen beskriver i en helhetlig læringsprosess, kan de komme til å snevre inn relativt «åpne» problemstillinger og gjøre de enklere løsbare, fordi de er vant til konvergente løsninger. Elevene ønsker å løse problemet via bestemte «framgangsmåter», «oppskrifter» eller «metodikker». Arbeid med å finne nye innfallsvinkler til problemet eller med å redefinere og reformulere problemstillinger kan virke utrygt og skremmende (Hiim & Hippe, 2010). Dette kan med andre ord resultere i å ikke finne en variasjon av måter å løse problemer på, og kan også være med på å hindre læring ved at elevene ikke går i dybden på problemet, og det kan ende med å bli overflatelæring.

Slik jeg ser det kan det være enklere for elever å gjennomføre en bevisst framgangsmåte som Torrance beskriver, for å oppnå «riktig svar» innenfor strengere rammer og føringer i et responsivt miljø. Hvis dette stemmer, er det forståelig at elever kan slite med kreativitet da spørsmålet de ofte stiller seg selv ofte blir «Er dette tilfredsstillende for læreren?», og det kan automatisk bli rettet mye fokus mot resultatet, og ikke en tilstedeværelse og refleksjon i prosessen. Samtidig tenker jeg at strenge rammer og «riktige svar» også kan være årsak til at man jobber for resultatorientert. Psykolog Nils Magnar Grenstad (1986) sier at å lære er å oppdage, og bare den som gjør noe kan gjøre feil. Men, liksom Torrance, sier også Grenstad

at for å oppdage noe nytt må man ha mot til utprøving og utforskningen som kreves for å kunne komme på nye ideer og flere løsninger på et problem. Å gjøre noe innebærer risiko, og angst for å mislykkes kan virke hemmende på kreativ atferd. Hvis vi hele tiden skal gjøre det som er «riktig», kan vi ifølge Grenstad risikere å miste denne viktige utforskningen, oppdagelsene og ny kunnskap (Grenstad & Sandven, 1986). Dette kan kanskje være det man frykter med for strenge rammer også, at det ikke er nok plass for elevens egen utforskning om løpet allerede er forhåndsbestemt og det finnes «riktige» svar.

Jeg kjenner det er utfordrende å ta et standpunkt her, og jeg har nok på mange måter selv også ubevisst har følt et behov for å la både meg selv og elever jobbe fritt skapende. Det er derfor interessant med utgangspunkt i disse refleksjonene å undersøke med en mer bevisst tilnærming hvordan rammene kan påvirke egen praktisk skapende prosess.

Dokumentasjon

I problemstillingen brukes begrepet systematisk dokumentasjon, og selv om begrepet er presentert tidligere i avhandlingen, har det vært viktig for undersøkelsens problemstilling å prøve å finne noe informasjon om hvorfor enkelte av målene i læreplanen omhandler dokumentasjon, og hva man kan bruke dokumentasjon til i skolesammenheng.

Hvorfor dokumentere?

I boken *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* viser Hiim og Hippe til ulike dokumentasjonsformer. Det virker her for meg å være et fokus på dokumentasjon som en metode for å kunne vurdere og rettlede eleven, for å kunne sette karakter, for å kunne innhente informasjon osv. Det kan virke som at dokumentasjon blir brukt som et verktøy mer for lærer enn for eleven. De skriver at «Elevenes logg og skriftlige refleksjoner skal først og fremst være en hjelp i dialogen mellom elev og lærer, der siktemålet er å veilede for elevens videre skapende og estetiske utvikling» (Hiim & Hippe, 2010, s. 121). Selv om lærerens innsikt i elevarbeidet er med på å bedre kunne veilede og hjelpe eleven til videre utvikling, er jeg mer interessert i hvordan dokumentasjonsarbeid kan påvirke eleven selv underveis i arbeidet.

Hiim og Hippe skriver også at «Gjennom mappedokumentasjon får elevene øving i å vurdere egne arbeider og reflektere over egen utvikling» (Hiim & Hippe, 2010, s. 121).

I boka *Researching design learning: issues and findings from two decades of research and development* skriver Kimbell og Stables (2008) at det er viktig å ha fokus på det som skjer her og nå mens prosessen pågår. De har laget et verktøy som elevene kan bruke for å videreføre og dokumentere den pågående prosessen - The Unpickled Portfolio. Portfolioen skal ikke være en imponerende prosjektmappe, men et verktøy for å visualisere prosessen for seg selv og andre. Slik de ser det er en Portfolio både et verktøy for å føre produktutviklingsprosessen videre og for å sette i gang, samt gjøre kreative tankeprosesser eksplisitte. De mener at ved å legge fram egne tanker slik at de blir synlige for andre, kan eleven bedre forstå hva han eller hun selv har tenkt. Det kan hjelpe elevene til å se sitt eget arbeid «utenfra» og dermed kunne forstå sine egne tankeprosesser bedre (Kimbell & Stables, 2008).

Pedagog og professor Anne Line Wittek sier i *Læring i og mellom mennesker* at dersom handlinger blir dokumentert vil man i ettertid få større grunnlag til å reflektere over prosessen og resultatet. Hun fremhever skriving som et viktig verktøy for kunnskapsbygging. Hun mener skriving har en effekt som forsterkes i prosessen gjennom deling og tilbakemelding (Wittek, 2004). Olga Gerd Dysthe er professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, og er spesielt kjent for sitt engasjement for prosessorientert skrivepedagogikk og for praksisorientert læringsforskning. Dysthe bruker begrepet *prossessorientert skriving* om en skriftlig framstillingsform i dokumentasjonsarbeid, og sier at dokumentasjonsarbeid i skolen ofte knyttes til skriftlig arbeid, men at med ny teknologi har vi fått flere muligheter for ulike dokumentasjons (og presentasjons-) former (Dysthe, 2001).

Et eksempel er Stine Syltevik sin Masteravhandling i IKT, hvor hun undersøker om hvorvidt å la elevene produsere egne forklaringsvideoer stimulerer til relasjonell forståelse i matematikkfaget. Disse videoene er slik jeg ser det en form for dokumentasjon, hvor elevene dokumenterer hvordan de løser mattestykker. Hun finner i sin undersøkelse at elevenes produksjon av forklaringsvideoer og fremvisning av disse har bidratt til å synliggjøre elevenes læring og gjør den mer tilgjengelig for andre. Også ved å la elevene dele sine historier om læring i plenum, får de mulighet til å bidra til klassens kollektive læring. Aktiviteten ser også ut til å ha virket positivt inn på elevenes motivasjon til å jobbe grundig og gå i dybden på

problemstillinger, og legger til rette for refleksjon over egen læring samt stimulert til meningsutveksling med andre (Syltevik, 2015).

Det jeg også finner interessant med Syltevik sin undersøkelse er hvordan hun har snudd fokuset i gjennomføringen av en matteoppgave. Oppgaven var å lage en forklaringsvideo, og fokuset ble mer rettet mot å lage film slik at fokuset ikke lenger lå i «vanskelige og kjedelige matteoppgaver». Samtidig ønsket jo elevene å kunne løse mattestykkene, da det skulle på film. Syltevik skriver videre at læring og utvikling av forståelse må ta utgangspunkt i elevens eksisterende begrepsforståelse og at forklaringsvideoene ser ut til å være en god kilde til informasjon om elevenes faglige ståsted (Syltevik, 2015). Dermed er ikke aktiviteten gunstig kun for elevenes relasjonelle forståelse til fagets innhold, men der kan også være fordeler knyttet til lærer når det gjelder veiledning og vurdering.

Dybdelæring

Denne studien ligger innenfor fagdidaktikk og læring, og som nevnt innledningsvis er dybdelæring en vesentlig nøkkelfaktor for framtidens skole. Dermed ble det relevant for studien å undersøke hva begrepet dreier seg om, og hva om hvorvidt det kan finnes en kobling mellom prosessdokumentasjon og dybdelæring.

Ludvigsenutvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Hensikten med utvalget er å vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtiden. Utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, skulle utrede fremtidens kompetansebehov og innholdet i skolen, og leverte sin hovedinnstilling, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, til kunnskapsministeren 15. juni 2015 (NOU, 2015). Kunnskapsdepartementet sendte med dette NOU 2015: 8 *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* på høring, og i 2016 kom Stortingsmelding *Fag-Fordypning-Forståelse* (St. meld. Nr. 28 (2015-2016)). Meldingen bygger på en rekke av forslagene som ble utredet i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 som omhandlet fremtidens skole og krav til kompetanse for morgendagens samfunns- og arbeidsliv. Dokumentene fremmer kompetanse innenfor kreativitet, innovasjon, problemløsning og samarbeidsevne i undervisningen. Begrepet dybdelæring trekkes frem som avgjørende for at elever senere i livet skal fungere godt i et stadig mer kompliserte samfunn. Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. For at

skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere, må skolen legge til rette for at de utvikler en dypere forståelse av det de lærer innenfor fag og på tvers av fag (St. meld. Nr. 28 (2015-2016)).

Hiim og Hippe skriver at «Læring vil si en relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av erfaring» (Hiim & Hippe, 2010, s.91) Det er en forandringsprosess. Men hva er egentlig dybdelæring?

Dybdelæring kjennetegnes ved at man arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og knytter disse til kontekster hvor nye ideer og begreper relateres til tidligere kunnskap og erfaringer. Et sentralt element i dybdelæring er refleksjonsprosesser som bidrar til å tilegne seg kunnskap i form av nye måter å tenke og handle på, og en del av dybdelæringen er også at elevene reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess. Gjennom dybdelæring utvikles gradvis forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et eller flere fagområder, ved at egen kunnskap organiseres i systemer av begreper som henger tett sammen. Nye ideer blir vurdert, og de blir knyttet til konklusjoner (Gjørøseter, 2013 og Sandvik, 2016).

I artikkelen «Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier» stiller Åge Gjørøseter (2013) spørsmålet om praktisk erfaringskunnskap bidrar til større grad av dybdelæring, eller om slik kunnskap har lite eller ingen betydning for læreprosessene. Ifølge Gjørøseter impliserer dybdelæring at det genereres læringsprosesser hvor man forstår den dypere mening som teoretiske perspektiver impliserer og at man ser praktiske utfordringer og problemstillinger på mer nyanserte måter, framfor overfladiske læreprosesser i form av å huske, memorere over og reprodusere tilført teoretisk kunnskap. Dybdelæringsprosesser har sterkt innslag av kritisk refleksjon over egne erfaringer, og forutsettes av at læringsprosessene rører ved noe som man kjenner seg igjen i. Praktisk erfaringskunnskap representerer egne opplevelser og refleksjoner som kan ifølge Gjørøseter gi mer generell teoretisk kunnskap fyldigere og dypere mening. Tilførsel av teoretisk kunnskap bidrar til at man i større grad blir i stand til å sette navn på fenomener som man har opplevd. Gjørøseter viser til Mintzberg som sier at «Experience is not enough: People may learn little from experience unless they have a means for classifying and analyzing it» (Mintzberg, 2004, s. 249 i Gjørøseter, 2013). Å klassifisere og analysere utfordringer og problemstillinger

fremholdes som et viktig element i å gjøre praktisk erfaringskunnskap mer meningsfull (Gjøsæter, 2013).

På regjeringens nettsider kan man lese innlegg fra ulike skoler om hvordan de jobber for å oppnå dybdelæring. Noen støtter seg til begrepslæring som utgangspunkt for dybdelæring, andre beskriver formulering av problemstillinger som tilnærming til dybdelæring osv. Læringsforskning viser at det å lære noe i dybden tar tid, noe elevene får lite av i en skole hvor mengden av innhold er for stort. I forhold til studiens fagområde er det verdt å trekke fram at Ludvigsenutvalget hevdet i delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU, 2014, s. 89) at fordi Kunst og håndverk skal favne så bredt begrenser det muligheten for å kunne gå i dybden i enkeltemner. Eva Lutnæs skriver i FORM at man *kan* arbeide med bredde og dybde i Kunst og håndverk, og at selv om det ikke finnes en vei utenom bredden i faget, kan undervisningen organiseres slik at elevene går i dybden ved å fokusere på større oppgaver som favner flere kompetansemål, istedenfor korte overfladiske oppgaver hvor man kun oppnår enkelte kompetansemål for hver oppgave. Å jobbe i samme skapende prosess over tid gir elevene mulighet til å prøve, feile og justere, forkaste løsninger, lære av et bredt utvalg av inspirasjonskilder, og diskutere tekniske utfordringer, visuelle virkemidler og ressursbruk (Lutnæs, 2015). Dette støtter også Benedicte Steinkjer i sin masteravhandling *Designkompetanse for en bærekraftig fremtid* (Steinkjer, 2015). Spørsmålet studien stiller i forhold til dette er rundt hvilken betydning dokumentasjon kan ha for dybdelæring i en skapende prosess.

5 Undersøkelse og drøfting

Jeg har gjennom en egen praktisk-estetisk undersøkelse arbeidet med en todelt problemstilling; *Hvordan kan systematisk dokumentasjon gi bedre innsikt i et skapende prosessforløp med portrett-tegning som case? og Hvilke fordeler og utfordringer kan oppstå gjennom systematisk dokumentasjon i et skapende prosessforløp?*

Den første delen dreier seg om hva som kan oppstå ved dokumentasjon av det praktisk handlende. Hvordan kan dokumentasjon bidra til en dypere innsikt i ulike faktorer som kan oppstå i et skapende prosessforløp -Hva kan jeg lære ved å dokumentere eget arbeid? I andre del av problemstillingen fokuserer jeg på hvordan denne innsikten eller informasjonen kan være nyttig i et fagdidaktisk perspektiv med fokus på dybdelæring, ved å drøfte fordeler og utfordringer ved aktiviteten.

Siden jeg i masterarbeidet har hatt en praktisk prosess parallelt med undersøkelse av teori, kan det være mest naturlig å legge fram undersøkelsen på en lik måte. Oppdagelser i den praktiske undersøkelsen har på mange måter vært grunnlaget for hvorfor de ulike teoriene er studert og trukket fram. Samtidig har jeg plukket opp nye elementer i lesingen som jeg kunne reflektere over i den praktiske prosessen. Jeg har på denne måten fått øyne opp for ulike elementer innenfor en skapende prosess, som f.eks. arbeidsmetode og rammer. For å vise masterarbeidet på en mest mulig oversiktlig og sammenhengende måte, har jeg derfor valgt å flette sammen presentasjon av empiri (den praktiske undersøkelsen) med drøftingen.

Jeg har forsøkt å besvare problemstillingene gjennom å belyse litteratur innenfor temaet, og gjennomføre, dokumentere og analysere egen praktisk-estetisk undersøkelse. Oppdagelser vil presenteres gjennom bilder og tekst, kategoriseres og drøftes opp mot relevant teori, problemstilling og undervisning.

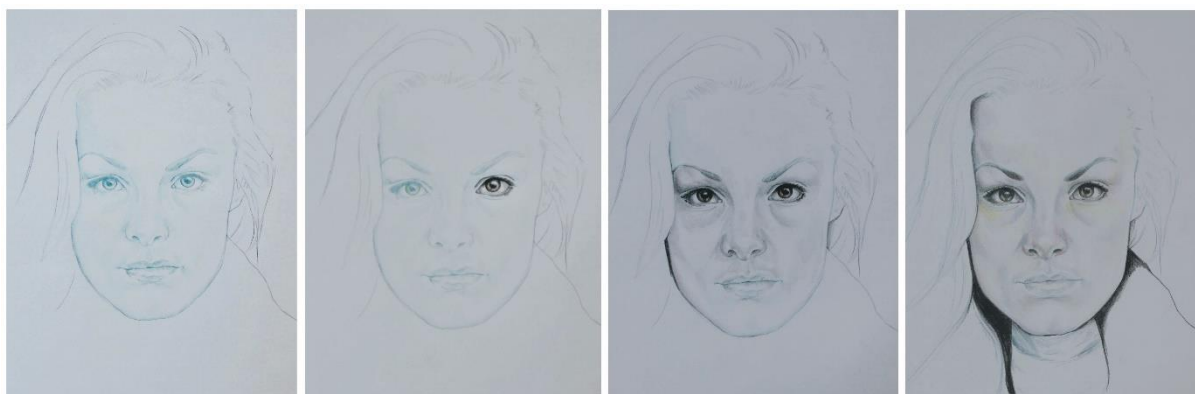
Som en reflekterende praktiker har jeg dokumentert hva jeg gjør og hva jeg tenker både underveis og i etterkant, og jeg har valgt å tolke empirien og drøfte oppdagelser hovedsakelig i forhold til Donald Schöns «reflection-in-action» og «reflection-on-action», men også gjennom Brønne, da hennes refleksjoner har blitt svært relevante i eget arbeid.

5.1 Kort innføring i prosessen(e).

Jeg innleder ved å fortelle kort om hver tegning for å gi leser et grep om prosessen(e).

TEGNING 1

Bruker i tegning 1 (Bilde 8) fargeblyanter på glatt, off-white tegneark. Jeg synes det var lett å kontrollere streken på en glatt flate, men etter hvert følte jeg at glattheten gjorde hver strek for tydelig, og det ble lett et skisseaktig tegneserie-preg. Det kunne kreve noe tålmodighet for å skape myke overganger. Selv om jeg hadde fått undervisning innenfor fargelære, var jeg også usikker på hvor jeg skulle plassere hvilke farger. Jeg prøvde å skravere skyggene i den retningen formen har, men jobbet ikke med særlig fokus på teknikk. Følte at uttrykket ble veldig tilgjort, litt «LOREAL-reklame».



Bilde 8: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.1.

TEGNING 2

Tar utgangspunkt i et annet fotografi i tegning 2 (Bilde 9). Uttrykket var bedre her, hvor modellen har et drømmende blick ut av bildet, som jeg følte skapte en spenning og nysgjerrighet. Det ble veldig mye kropp, hår, luft og for lite ansikt. Jeg ble usikker på hvordan jeg skulle håndtere underkroppen og håret, og følte at komposisjonen ikke fungerte.



Bilde 9: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.2.

Med dette fotografiet (Bilde 9) opplevde jeg det utfordrende å få leppene til å bli riktig uttryksmessig; hun ser sur ut på tegningen, men ikke på fotografiet. Holder meg fortsatt til fargeblyanter, men prøvde nå et lett teksturert hvitt tegneark. Jeg synes teksturen var utfordrende å jobbe på, da tegningen ble veldig kornete og «skitten».

TEGNING 3

Holder meg til glatt tegneark, og fortsetter med fotografiet brukt i tegning nr. 3 (Bilde 10). Prøver å løse problemet fra forrige tegning ved å ta et nærmere utsnitt. Komposisjonen var bedre og mer balansert nå. Jeg tenkte videre at det kunne være bedre å bruke gråblyant enn svart fargeblyant, for å unngå tegneseriestilen. Jeg startet med blå som tidligere, og la etter hvert inn noen av de mørke områdene med mer av blå og gråblyant. Deretter la jeg inn litt farger, men hele uttrykket hennes endret seg, og hun så annerledes og gammel ut. I ettertid gikk jeg tilbake og fortsatte å jobbe på det, og klarte å endre uttrykket til det jeg ønsket. Dette skriver jeg mer om senere.



Bilde 10: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.3.

TEGNING 4

Jeg var umotivert da jeg følte jeg ikke fikk til noe, og siden jeg måtte tegne videre uansett, gikk jeg tilbake til det andre fotografiet igjen. Selv om jeg ikke likte det, tenkte at jeg skulle gi det en ny sjanse, da jeg først og fremst bare trengte forandring. Velger nå å prøve å jobbe med gråblyant (Bilde 11), da jeg opplevde det som vanskelig å jobbe med farger. Bare tanken på å håndtere det blonde håret med fargeblyanter gjorde meg umotivert. Det var enklere å holde seg til én tone, og heller legge til farge i ettertid om jeg ønsket det.



Bilde 11: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.4.

TEGNING 5

Jeg gikk tilbake til det fotografiet jeg likte best og holder meg til dette nå. Jeg synes det var enklere å jobbe med én fargetone, og jeg prøver her å jobbe kun med blå. Legger fargen (Bilde 12) mer «lag for lag», i stedet for med en gang legge den så sterk som jeg tror den skal være. På denne måten ble det lettere å se hvilken valør hvert område skal ha i forhold til hverandre. Det var også gunstig å bruke viskelærblyant som tegneverktøy. Jeg sliter her igjen med leppene, da de er spent på en spesiell måte i fotografiet som er utfordrende å tegne.



Bilde 12: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.5.

TEGNING 6

Jeg skulle kjøpe flere ark, men kjøpte feil farge, disse var kritthvite. Prøvde å jobbe på dem likevel, da det kunne være fint å se forskjellen. Tenkte at hvite ark kanskje passet best til sorthvite tegninger, mens off-white kunne fungere godt til farger, fordi det tilfører en naturlig hudtone. Jeg så på en del inspirasjon, og prøvde nå i tegning nr. 6 (Bilde 13) å jobbe litt mer løst med blyanten og form og skravering. Av en eller annen grunn så hun derimot ikke like sur ut her, og jeg fikk et håp om at arbeidet gikk «rette veien». Jeg oppdaget verktøyet «blender» her, og i ettertid la jeg også til farget kull. Dette skriver jeg mer om senere.



Bilde 13: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.6.

TEGNING 7

I forrige tegning (Bilde 13) jobbet jeg med en noe skisseaktig skraveringsteknikk, som gjorde slik at jeg ikke trengte å ta så mye hensyn til overganger o.l. Jeg likte uttrykket, men fant meg selv i å ha gått litt vekk fra det jeg opprinnelig ønsket: Å skape noenlunde realistiske hudtoner og å få frem formene og overgangene i ansiktet. Jeg fortsatte med gråblyant i tegning nr.7 (Bilde 14), og prøvde nå å skape mykere overganger ved å bruke viskelærblyant og blenderverktøyet. Jeg gnidde først ut blyet med blenderen, og deretter brukte jeg viskelæret til de lyse tonene. Så la jeg til de mørkere områdene med en myk blyant uten å gni ut mye.



Bilde 14: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.7.

TEGNING 8

Jeg kjente i forrige tegning (Bilde 14) at jeg begynte å få til noe bra, men jeg ønsket å få til noe bra med farge også. Jeg hadde startet hver farge-tegning med blå, og bestemte meg derfor å prøve noe nytt fargemessig. Startet her (Bilde 15) med rød i stedet, og legger til litt ulike farger etter hvert. Syns ikke hun ser like sur ut som i flere tidligere tegneforsøk, men hun ser veldig brei ut over kjeven her, og jeg syns hun «gløder» for mye.



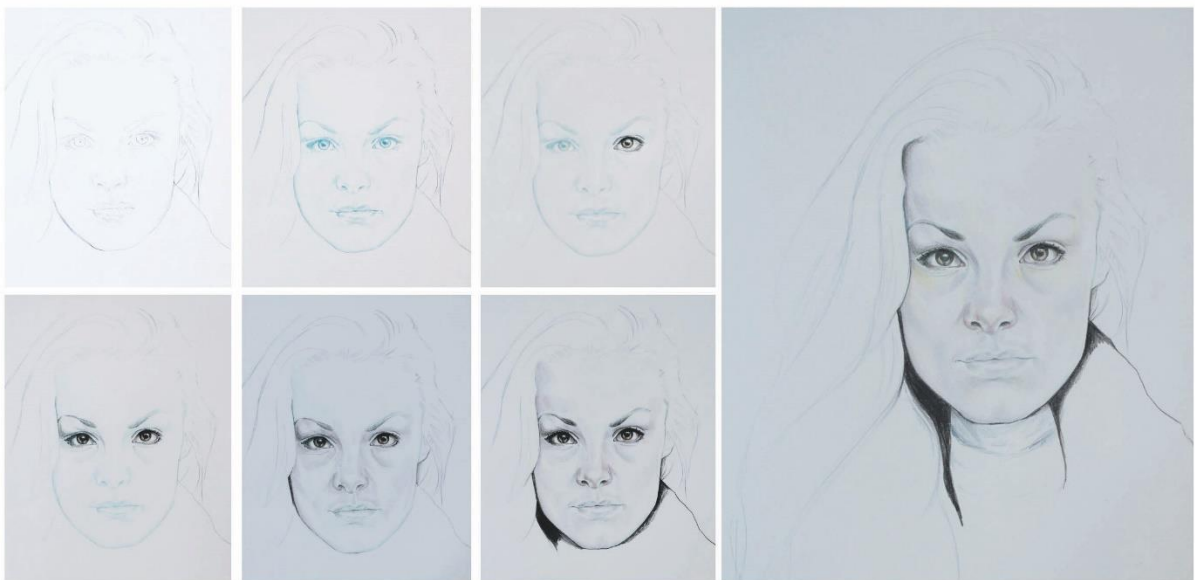
Bilde 15: Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.8.

5.2 Refleksjoner og drøftinger rundt egen prosess.

I denne delen av oppgaven har jeg med utgangspunkt i presentasjon av oppdagelser fra undersøkelsen, konstruert ulike temaer som vil danne grunnlaget for drøftingen. Temaene er konstruert etter hva som har oppstått gjennom refleksjon og dokumentasjon, og her vil jeg drøfte egne opplevelser og faktorer som har blitt tydelig i egen prosess, opp mot ulike teoretiske synspunkter fra kapittel 4. Til sist følger en oppsummerende avslutning rettet mot problemstillingene.

Reflection-in-action

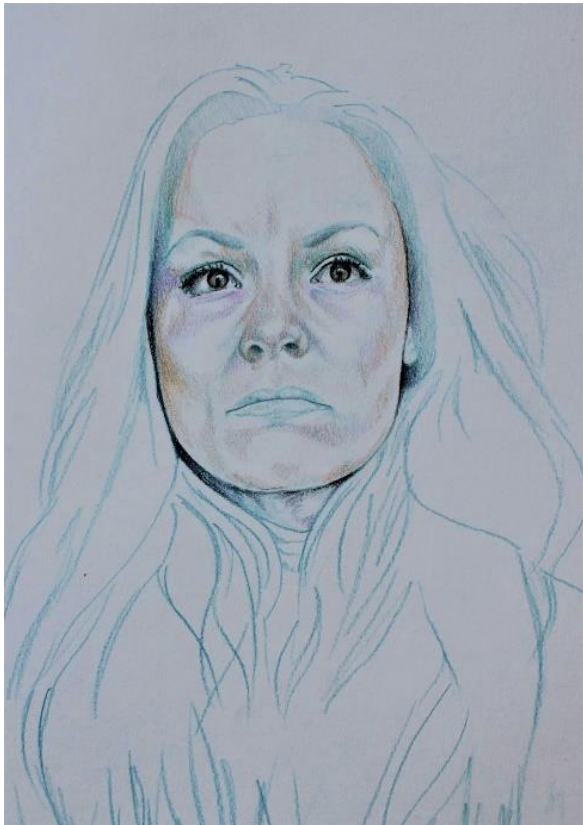
Jeg startet prosessen med å velge meg ut et foto jeg likte, og bruker fargeblyanter på glatt off-white ark (Bilde 16). Jeg synes det var lett å kontrollere streken på en glatt flate, men etter hvert følte jeg at glattheten gjorde hver strek for tydelig, og det ble lett et skisseaktig tegneserie-preg. Det kunne kreve noe tålmodighet for å skape myke overganger. Jeg prøvde å skravere skyggene i den retningen formen har, men jobbet ikke med særlig fokus på teknikk.



Bilde 16: Sammensetning av prosessfotografier fra tegning nr.1. Opplever at det sorte er for kraftig.

Jeg var i tillegg usikker på hvor jeg skulle plassere hvilke farger, selv om jeg har fått undervisning i fargelære flere ganger tidligere. Å bli fortalt noe er ikke det samme som å erfare og utforske det selv. Dette fikk meg til å tenke på Schön som sier at studenten selv må se relasjonene mellom metodene hun bruker og resultatene hun får. Jeg satt meg ned og så over prosessbildene og reflekterte over hva det var som forårsaket problemet, og konkluderte med at det sorte var altfor kraftig.

Jeg tenkte mye mens jeg tegnet, men jeg tenkte ikke nødvendigvis så nøye over akkurat det jeg gjorde i øyeblikket, jeg var mer opptatt av å bare gjøre og prøve og oppdage. Selv om jeg ikke jobbet fullt så bevisst som jeg trodde jeg kom til å gjøre, tenkte jeg derimot andre tanker som var relatert til arbeidet, og på den måten er noe av det jeg gjorde noe jeg kan ha reflektert over tidligere. Et eksempel er da jeg prøvde ut teksturert ark i tegning 2 (Bilde 17), som jeg opplevde at ikke fungerte til formålet, men som jeg –mens jeg tegnet- tenkte at kunne fungere godt til andre motiver, for eksempel om jeg hadde hatt et nærmere utsnitt,

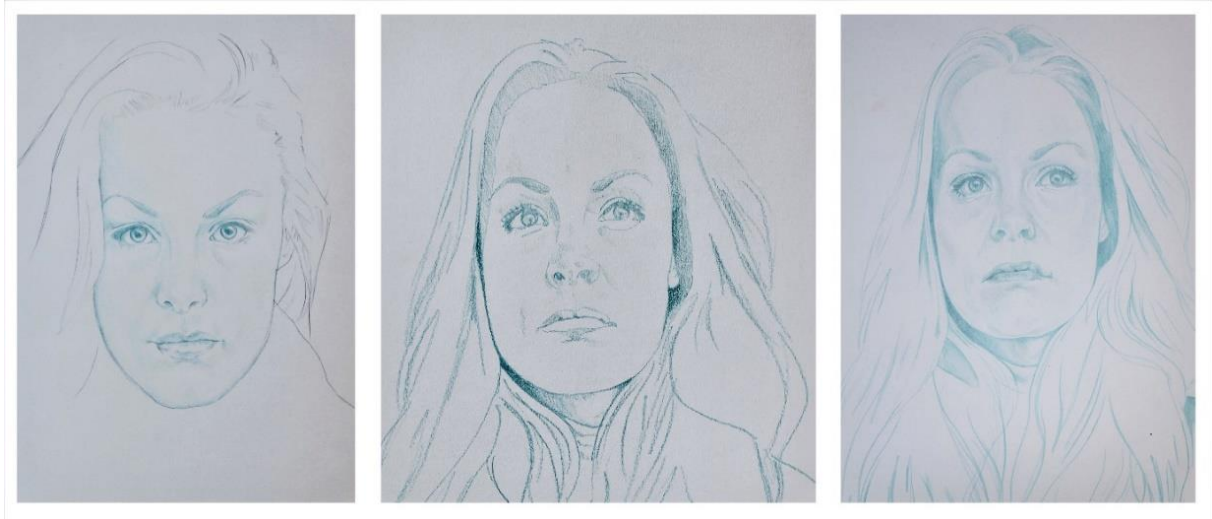


eller på større flater, da strekene ikke vises like godt og det kunne fungert for å få jevnhet i flatene. Her oppdaget jeg dermed noe gjennom refleksjon, en idé som jeg ikke skulle bruke til noe nå, men som jeg kunne bruke igjen på et senere tidspunkt i et annet prosjekt. Jeg opplevde det som Reflection-in-action, men som ikke nødvendigvis gjaldt utførelsen av handlingene der og da. Det kan heller beskrives som refleksjoner som kunne være nyttig i framtiden. Slik jeg tolker denne opplevelsen har refleksjon mye med dybdelæring å gjøre, og det kan være til hjelp å dokumentere tanker og erfaringer for framtidig arbeid.

Bilde 17: Fargeblyanter på teksturert ark.

Fargeproblematikk

Etter å ha lagt over fotoene, så jeg at det var de ensfargede fra starten av de første prosessene jeg likte best, og at ting raskt ble problematisk når jeg la til flere farger.



Bilde 18: Prosessfotografier fra tidlig i tegneprosessene. Tegning nr. 1,2 og 3 f.v. (Se også Kap.5.1).

Jeg følte derimot at det ville blitt et for kjølig uttrykk om jeg ikke la til varme farger, og det uttrykket følte jeg ikke passet den portretterte. Jeg reflekterte ikke på dette stadiet rundt *hvorfor* jeg alltid starter med blå, men refleksjonen dukker opp på et senere tidspunkt, gjennom reflection-on-reflection-on-action. Jeg bestemmer meg for å prøve meg på gråblyant i tegning nr.4 (Bilde 19), fordi jeg liker når tegningen er i én fargetone, jeg syns det ser rent ut, men ønsker ikke en blå tegning.



Bilde 19: Eksempel på collage, tegning 4.

Etter hvert som jeg begynner å få flere ulike fotografier, og flere ulike tegninger, begynner jeg arbeidet med å sette sammen collager for å se prosessene, slik som over her, i bilde 19.

Fra loggen:

«Jeg motiveres av at det er gøy å redigere bildene å sette dem ved siden av hverandre og se utviklingen, eller å sammenligne første tegning med siste tegning, selv om jeg nødvendigvis ikke syns den siste er den beste. Det er like gøy å se når noe blir bra som når noe blir dårligere. Det hjelper litt å vite at jeg dokumenterer alt, for da kan jeg liksom vise at det har vært finere. Men jeg føler meg veldig prestasjonsorientert».

Jeg syns tegning nr.4 (Bilde 19) blir ok, men jeg likte ikke blikket hennes i dette fotografiet, det er for tilgjort, så jeg fortsatte på en ny blå; tegning nr. 5 (Bilde 12) før jeg går videre på tegning nr.6 (Bilde 13) med gråblyant igjen. Opplever at det er godt å kunne prøve ut litt forskjellig når jeg er umotivert over å ikke få det til slik jeg ønsker. Den friheten er fin slik at jeg ikke bare gir opp helt.

Forhåndskunnskaper og veiledning

Jeg hadde også kjøpt et nytt redskap som kalles Blender (Bilde 20), som jeg prøvde ut i tegning nr.6. Dette hadde jeg ikke brukt før, og det kunne brukes til å gni ut bly og kull. Det var spennende, og jeg synes det var et bra verktøy å bruke for å skape mykere overganger og et mer realistisk uttrykk. Jeg tenkte at slike ting måtte jeg jo finne ut av selv, og hadde jeg hatt en tegnelærer, en slags «mester», så hadde jeg sikkert jobbet mer variert med ulike verktøy.



Bilde 20: Blender/ Papirstump



Bilde 21: Utsnitt: Tegning nr.6, hvor blender er brukt.

Wallas beskriver at oppøving av teknikker i starten av en prosess kan bidra til å komme seg videre (Wallas, 1949), og Bruner mener at kreative løsninger først og fremst er betinget av kjennskap til det relevante området (Bruner, 1970). Dette kan tolkes som at en kreativ prosess krever en grunnleggende kjennskap til teknikker og materialer. Brønne hevder at det formal-estetiske perspektivet har hatt så sentrale posisjoner innenfor fagkonteksten at det blant annet har redusert fokuset rundt teknikk- og materialferdigheter i faget (Brønne, 2011). Jeg trekker frem dette fordi at jeg her i prosessen opplevde at jeg på mange måter kjente på Bruner og Wallas sine tanker om forhåndskunnskaper, og reflekterte over at kjennskapen til teknikker og materialer kanskje bør komme i forkant av det formal-estetiske, i form av at om man føler seg tryggere på teknikkene og har bredere omfang om hvilke materialer en kan bruke for å oppnå ulike mål, vil en kanskje lettere kunne både danne og utforske idéer.

Samtidig ser jeg at det også kan være slik at disse ferdighetene og kunnskapene kan erfares og læres gjennom de formal-estetiske arbeidene, og at det kan være bedre for læringsutvikling å erfare noe enn å bli fortalt noe. At praktisk erfaringskunnskap representerer egne opplevelser og refleksjoner som kan gi mer generell teoretisk kunnskap fyldigere og dypere mening, slik Gjøsæter beskriver (Gjøsæter, 2013).

Fra loggen:

Jeg tenker også at kunnskap i forhold til verktøy er viktig. Men selvsagt er det fint å ha fått testet ut det som ikke fungerer også, fordi kunnskap man har opplevd sitter bedre.

Schön (1987) skriver at studenten selv må se relasjonene mellom metodene hun bruker og resultatene hun får, men at eleven også kan og kanskje bør veiledes. Hiim og Hippe skriver at opplæring har vært relativt formidlingspreget, med ganske stor styring fra mesterens side. For dem betyr å «undervise» heller å «tilrettelegge og lede læreprosesser» (Hiim & Hippe, 2010, s.30)

Å ha en veileder slik Schön og Hiim og Hippe beskriver, kan være et godt middel, og er noe jeg har savnet i egen prosess. En som vet, og som kan fortelle og vise, men at en også må erfare og utforske informasjonen selv.

Jeg likte uttrykket i tegning nr.6, men fant meg selv i å ha gått litt vekk fra det jeg opprinnelig ønsket: Å skape hudtoner. Selv om jeg hadde oppdaget blenderverktøyet, hadde jeg brukt en skisseaktig skraveringsteknikk, som gjorde slik at jeg ikke trengte å ta så mye hensyn til overganger o.l. Med en humanistisk orientert holdning må en tørre å tenke og handle nytt, og tørre å møte den utryggheten og usikkerheten som nytenkning alltid innebærer. Hiim og Hippe (1998) skriver at elever kan komme til å snevre inn relativt «åpne» problemstillinger og gjøre de enklere løsbare, og jeg tenker at det er det jeg gjorde her.

Likevel hadde jeg gjort en annen viktig oppdagelse:

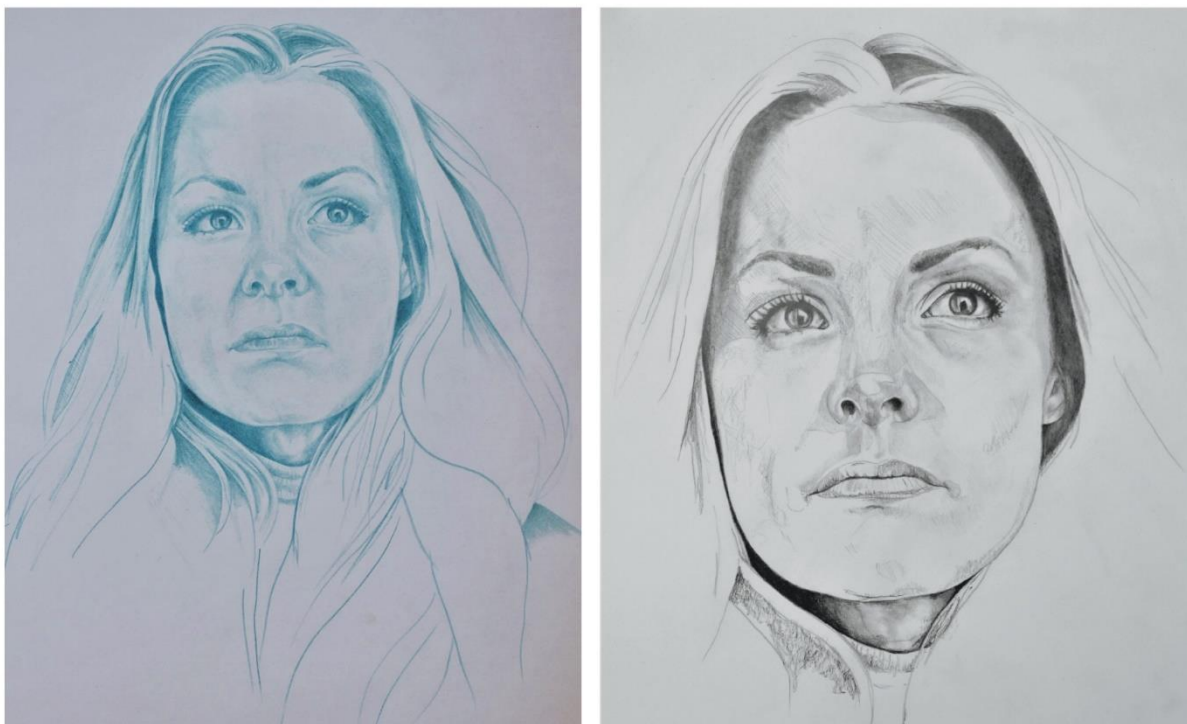
Å tegne er å se?

Forskjellen på pupillene i tegning nr.1 og pupillene i tegning nr.6 (Bilde 22), viste meg at en oppdagelse hadde skjedd.



Bilde 22: Forskjellen på øynene i tegning 1 og tegning 6.

Denne forskjellen kunne fortelle meg at jeg hadde gått fra å tegne det jeg tror jeg vet, til å tegne det jeg ser, slik som Betty Edwards beskriver. Edwards grunntanke er at tegning alltid dreier seg om å se og å tegne det du ser. Tegneren ser på gjenstanden, tar et mentalt bilde, fastholder dette bildet i hukommelsen og ser så ned på papiret for å tegne. Hun ser på nytt, fastholder enda et bilde, fortsetter å tegne osv. Gulliksen (2015) er kritisk til Edwards, men sier at teknikken likevel kan fungere. De første pupillene var runde, fordi jeg tenker automatisk at pupiller er runde. Senere, etter hvert som jeg studerer fotoet mer og mer og bruker teknikken til Edwards, og tegner så nøyaktig som mulig hva jeg ser, blir jeg fornøyd med øyene. Når det gjelder utfordringene med leppene, ønsket jeg å prøve denne tilnærmingen og forsøkte derfor å se og prøve metoder som å tegne leppene opp ned. I tegning nr. 6 opplevde jeg at leppene fungerte bedre enn i tegningene før med samme fotografi som utgangspunkt (Bilde 23). Jeg visste derimot ikke hva jeg hadde gjort mer riktig her i forhold til de andre tegningene, og da var det jo ikke kunnskap slik jeg så det, men flaks. Jeg tenkte som Dewey at handlingene måtte være bevisste, og hvis jeg ikke forsto hva jeg hadde gjort, var det ikke kunnskap jeg bevisst kunne bruke igjen på et senere tidspunkt. For å få erfaringen til å bli kunnskap måtte jeg reflektere.



Bilde 23: Forskjell på lepper i tegning nr. 5 (t.v.) og tegning nr.6 (t.h.)

Forståelse

Min «reflection-in-action» dreide seg om å prøve å jobbe slik Edwards beskriver, men samme metode fungerer ikke i utarbeiding av leppene. Jeg innså at når det gjaldt pupillene, hadde jeg egentlig bare vært flink til å herme etter fotoet. Jeg oppdaget at det handlet om forståelse. De første pupillene var runde, fordi jeg tenker automatisk at pupiller er runde. Senere, etter hvert som jeg studerer fotoet mer og mer og bruker teknikken til Edwards, og tegner så nøyaktig som mulig hva jeg ser, blir jeg fornøyd med øyene. Når jeg legger bildene ved siden av hverandre og studerer forskjellen så fortsetter jeg å reflektere og stille spørsmål. Jeg ser da at de mange ulike formene og strekene i pupillen er grunnet lyskilden som treffer øyet. Dette fikk meg til å tenke at å tegne er ikke bare å se, det er å forstå. Forstå hva det er som gjør at en leppe ser enten stram ut eller sur ut. Å se er slik jeg opplever det bare et skritt på veien til å forstå. Hvis du bare tegner det du ser, har du klart å tegne en fin tegning, men hva har oppstått av ny kunnskap? Brødrene Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986) skriver at «ekspertene» ikke tenker når de utfører sine handlinger, at handlingen i seg selv er et resultat av innøvde ferdigheter som vi har lært gjennom prøving og feiling og ved å kopiere andre.

Bruner skriver derimot at det er viktig at eleven forstår kunnskapsstoffet og ikke bare «kan det» utenat (Bruner, 1970). Jeg tenker at å jobbe med Edwards metode kan resultere i en slik utenat-kunnskap som Bruner referer til, som kan være utfordrende å bruke i andre sammenhenger. En kan se at det er et helt hvitt område av lys en plass, og en kan gjengi det, men det er først når en forstår hvorfor dette lyset skapes, at det er kunnskap en kan bruke igjen i andre sammenhenger, som igjen kan sees i sammenheng med dybdelæring slik Gjøsæter beskriver det (Gjøsæter, 2013). Deweys begrep estetisk erfaring knyttes til den skapende erfaring hvor man må *gjennomgå* erfaringen, ikke bare gjøre den. Han mener at den skapende handlingen som styres av bevisst intensjon, har kvaliteter som spontan og ukontrollert aktivitet mangler Dewey, 1934). Jeg er uenig i dette, med forbehold om at det eksisterer en reflection-on-action slik Scön beskriver. Dewey mener, slik jeg tolker det, at det må være en slags «reflection-before-action» og en reflection-in-action, men jeg tenker at det ikke må være en reflection-before-action om det er en reflection-on-action. En handling må ikke være bevisst slik jeg ser det, men handling og tanke bør kombineres gjennom reflection-on-action.

Ved å studere fotografiene og tegningene, og gjennom reflection-on-action og reflection-on-reflection-on-action, begynte jeg også å få forståelse når det gjaldt leppeproblematikken. Jeg tenkte at problemet ikke kun lå i leppene, men at det er mange faktorer som spiller inn, både munnviker, skyggene under etc., og at dette var noe som trengte øvelse og ytterligere studier av området for å skape forståelse.

Reflection-on-reflection-on-action

Konklusjonene som oppsto gjennom mange runder med analysering og reflektering, forteller meg viktigheten av «reflection-on-reflection-action». Ytterligere refleksjon; «reflection-on-reflection-on-reflection-on-action», sendte meg videre til spørsmålet rundt verbalisering. Det kan være utfordrende å skulle forklare noe en bare har gjort fordi det var det en så. Og slik som jeg også opplevde med elever i praksis; Det ble vanskelig å verbalisere noe en ikke forstår, men bare hadde skapt på «flaks» og tilfeldigheter.

Jeg gikk videre til tegning nr.7 (Bilde 24) med ny kunnskap. Jeg var generelt kjapp med å «gi opp» på denne måten. I stedet for å gjøre tegninger jeg ikke var fornøyd med ferdig, følte jeg at det var bedre å starte på en ny, og bare komme seg videre. Jeg tenkte i ettertid, igjen gjennom reflection-on-reflection-on-action, at det på noen steder kan være fordi jeg opplevde at jeg tilegnet meg ny kunnskap som jeg ønsket å utforske med blanke ark, mens på andre steder handlet det om å kunne få legge arbeidet fra seg og gjøre noe annet grunnet lite motivasjon.



Bilde 24: Prosessfotografier fra tegning nr.7, gråblyant.

Jeg slet både her (Bilde 24) og på flere andre tegninger med at hun så «sur og gammel» ut. Ved å studere prosessfotografiene og gjennom reflection-on-action kom jeg fram til at tegningene trengte mykere overganger, og at alt som skjer i ansiktet kommer for tydelig fram, kontrastene ble for store. Jeg måtte gjennom et par refleksjonsrunder før jeg konkluderte med dette, og igjen var det reflection-on-reflection-on-action som hjalp meg videre, og jeg følte jeg utviklet meg av stadig refleksjon.

Tegning nr. 7(Bilde 24) ble likevel en av dem jeg ble mest fornøyd med. Jeg opplevde at det var enklere å jobbe med gråblyant. Det var vanskeligere å lage overganger med fargeblyanter

fordi de kunne jeg ikke gni ut, eller bruke blenderen på, og måtte derfor bruke ulike farger i ulike valører og skape overgangene, som var mye vanskeligere enn å gni ut grått.

Fra loggen:

Jobber med gråblyant fordi jeg tror at når det var mange farger så ble jeg forvirret i forhold til valører. Dette er noe jeg har reflektert over mens jeg har sett på dokumentasjonsbildene. Men jeg liker uttrykket med farge bedre. I helgen tegnet jeg med gråblyant på et ark hvor jeg hadde malt litt med utvannet akrylmaling, så jeg tenker å kanskje prøve noe sånt. Likte effekten.

Jeg gjorde her som tidligere, og tegnet opp omrisset, og jobbet videre med kun ansiktet. Dette fordi ansiktet var det viktigste, og jeg tenkte at det kunne bli tidkrevende og umotiverende å bruke masse tid på håret, for deretter å «ødelegge» ansiktet. Når jeg kom så langt at jeg også jobbet mer med håret på tegning nr.7, endret uttrykket seg helt (Bilde 25). Jeg tenkte da at å ha fokusert slik på ansiktet kunne være årsaken til hvorfor jeg ofte var misfornøyd og startet på nye tegninger. Å få en slags helhet på plass litt tidligere i prosessen kunne kanskje gjort meg mer motivert. Når jeg så på alle tegningene i ettertid og prøvde å forestille meg hvordan det hadde sett ut om mer av håret var på plass, tenkte jeg at uttrykkene i ansiktene også hadde endret seg. Slik som i tegning nr.1 (Bilde 8) hvor jeg følte det var for kraftig svart og for stor kontrast. Hadde mer av tegningen vært på plass i form av for eksempel håret, hadde kanskje ikke det sorte virket så fremtredende.



Bilde 25: Forskjellen på tegning nr.7, før(t.v.) og etter arbeid(t.h.) med håret.

Fra loggen under arbeidet med tegning nr.7:

Siden jeg er noenlunde fornøyd med ansiktet, fortsetter jeg på håret og merker en enorm forskjell. Altså, med en gang jeg begynte å få ned øverste deler av håret bare endret hele tegningen seg til det bedre. Dette får meg til å tenke på maleundervisningen, når læreren sa det kunne være fint å jobbe over HELE maleriet samtidig og ikke bare ta bit for bit. Fordi helheten har så mye å se og alle brikkene i bildet samhandler med hverandre. Jeg merker at det er noe helt annet å oppdage dette selv, enn å bare høre noen fortelle det. Når han sa det, klarte jeg ikke å sette det i noen sammenheng, det gjør jeg nå.

Schön beskriver at det i en forskningsprosess er snakk om en spiralprosess der en starter med en forståelse, reflekterer både i og over handlingen, kommer fram til en ny forståelse og så fortsetter det (Schön, 2001). Igjen opplever jeg dette ved at reflection-on-reflection-on-action kan gi meg mange svar, eller teorier i alle fall, som jeg kan teste, og sender meg videre hvor nye refleksjoner oppstår. Samtidig opplever jeg at tanken om at en lærer best gjennom å erfare noe selv, forsterkes gjennom hele prosessen.

Påvirkning: Går tilbake i prosessen

Nordström stilte spørsmålsteget ved hvor «fritt» barnet egentlig var når det ble overlatt til seg selv. Han mente at det er umulig å se bort fra påvirkning i et samfunn (Nordström, 1975). Jeg kjente ofte at alt jeg har gjort tidligere og alt jeg opplevde parallelt med undersøkelsen fungerte som refleksjoner til problemhåndtering. Sånn sett er også dette reflection-on-action, bare at refleksjonene kommer både uker, måneder og år i ettertid. Hvordan kan jeg bruke noe jeg gjorde for lenge siden, i en ny sammenheng? Dette føler jeg også henger sammen med dybdelæringsbegrepet, og det er en interessant opplevelse. Det står også i samsvar til Rogers og at kreativitet er et resultat av flere eksterne og interne faktorer underveis (Haabesland & Vavik, 2000). Det er noe med at alle tidligere erfaringer blir hentet og ransaket som en nær-døden-opplevelse, og så blomstrer det idéer ut av dette. En tanke som sto vesentlig hos meg flere steder utover i prosessen, er Kuhn som sier at gjennom erfaring med praktisk arbeid kan man bygge opp et repertoar av eksempler, bilder, forståelser og handlinger som kan tas i bruk når et problem oppstår (Schön, 1987).

Fra loggen:

På veien til skolen i dag tenker jeg på hva jeg skal gjøre i dag, er litt umotivert etter i går. Kommer på noen tegninger jeg har hjemme, som jeg lagde for lenge siden. Der hadde jeg brukt både fargeblyanter oppå gråblyant og det fungerte fint, selv om dette ikke var ansikt da (Høstblader). Det ble ikke for kontrastfylt, og det gikk fint å bruke oppå hverandre. Jeg husker jeg likte effekten, så jeg tenker å prøve det i dag. Tenker derfor på Thomas Kuhn og det han sier om eksempler til inspirasjon og problemhåndtering. Senere, når jeg legger til farge, ser jeg at det ikke fungerer. De tegningene jeg hadde hjemme var små og intrikate (blader) og det fungerte, men her virker det å være for stor flate som blir fargelagt, og det blir strekete, blyantene fungerer ikke sammen.

Jeg fikk plutselig en ide om å ha storbyen i genseren hennes.

Klokken 21:44 fikk jeg plutselig en tanke om å lage en blå tegning med noe knallrødt på. Kommer på et inspirasjonsbilde jeg har et sted på dataen min, hvor det er en blå menneskefigur med noe knallrødt på, skal se på det. ÅH, nå fikk jeg SKIKKELIG lyst til å tegne med EN gang! En ting til jeg kommer på er at det går jo an å skrive ut et av de bildene jeg er fornøyd med og så jobbe direkte på utskriftet med utprøving, om det er snakk om et element eller lignende. Det er jo en fordel! Jeg tenker at jeg må jobbe litt mer med hva jeg vil få frem med bildet.

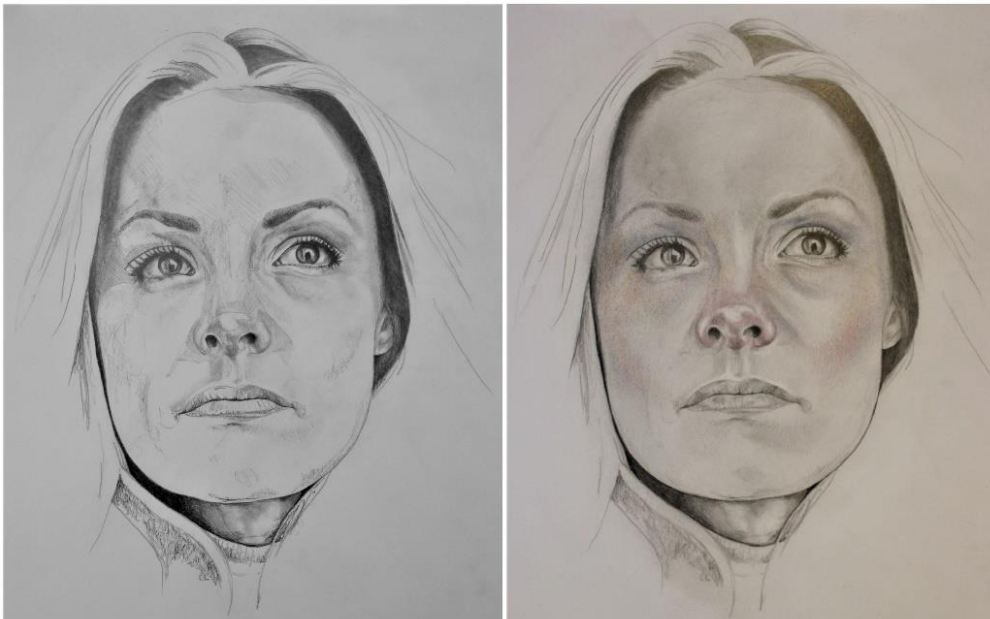
Jeg snakket med en venninne av meg som jobber som akvarellmaler, om hvordan jeg slet med å fange hudens valører når jeg brukte farger fordi fargene forvirret meg. Hun sa hun hadde samme problemet i eget arbeid, og hadde funnet en løsning hvor hun brukte svært svake farger. Hun startet gjerne med svak brun og la til svak rød og blå osv. etter hvert. Jeg begynte å tenke på når vi hadde kroki med fargekritt i løpet av Bachelorstudiet. Da skulle vi bruke tre farger. En som representerte mørk, en som representerte mellomtoner og en som representerte det lyseste utenom hvitt. Svart fikk vi ikke bruke. Vanligvis var det magenta/rød/oransje som mellomtone, gul som lys tone og blå som mørk tone. Så begynte jeg å se gjennom dokumentasjonen på hvordan jeg hadde brukt farge hittil, noe som ikke var i tråd med dette.

Jeg innså at jeg startet med blå fordi jeg liker fargen, og jeg liker når bilder er kjølige. Jeg gjør det samme når jeg tar «selfies» til sosiale medier også, endrer filteret slik at det ser kaldere ut. Ut i fra disse refleksjonene startet jeg med tegning nr.8(Bilde 26), hvor jeg begynte med rød i stedet for blå. Jeg følte her at det var stor utvikling og forskjell fra de første tegningene, men den røde tonen gjorde henne veldig glødende.



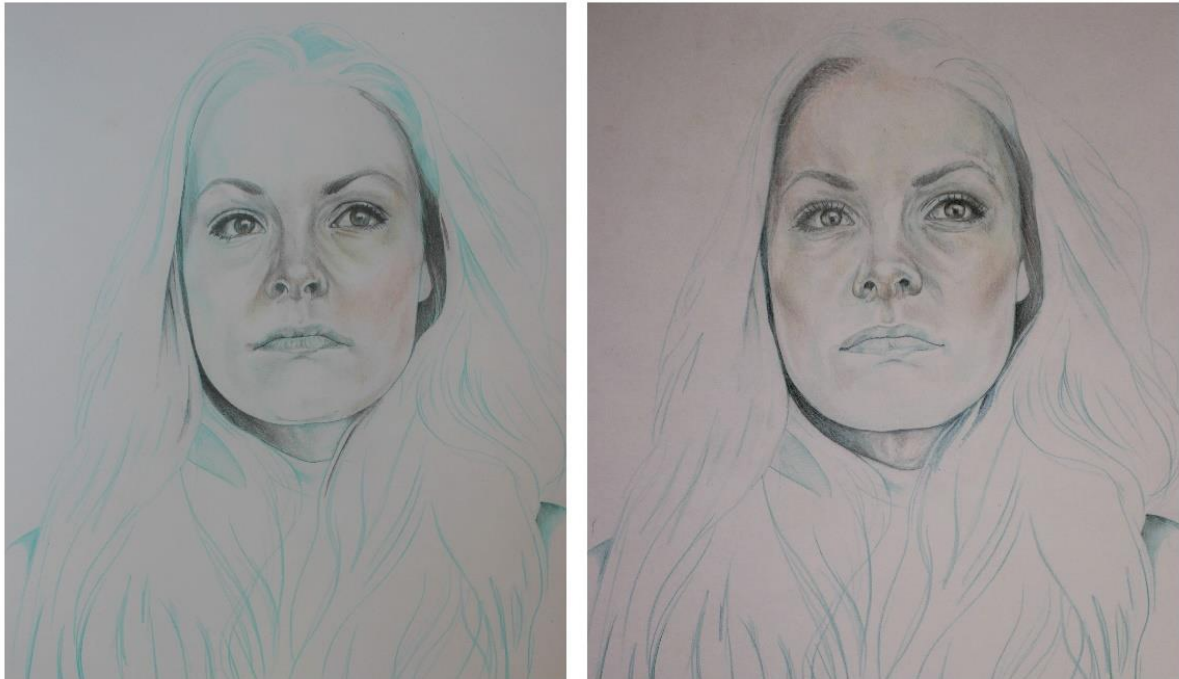
Bilde 26: Tegning nr. 8, starter med rød.

Jeg gikk etter dette tilbake i prosessen, og begynte å studere de ulike tegningene. Tegning nummer 3, 5 og 6 tenkte jeg nå at ikke var like ille som jeg skulle ha det til tidligere. Jeg prøvde derfor å jobbe på dem igjen. I tegning nummer 6 (Bilde 27) prøvde jeg ut farget kull (blå og rød, og gul) over gråblyant, men jeg følte det ble «grumsete». Når jeg skulle gni ut kullet, gnidde jeg også ut blyet.



Bilde 27: Går tilbake til tegning nr. 6 og legger inn farget kull.

På tegning nr.3 (Bilde 28) visket jeg ut deler av ansiktet og gikk over på nytt. Jeg opplevde en stor forbedring. Tegningen viste seg nå å bli den beste på hud med fargeblyanter. Men det var derimot blitt så mange lag med farge, at det var vanskelig å tegne mer på den, da fargen festet seg ikke.



Bilde 28: Slik tegning nr.3 var når jeg forlot den(t.v.), og hvordan den ble når jeg gikk tilbake noen uker etterpå(t.h.).

Jeg tenker at man kan bli blind på tegningen når man sitter for lenge med den, og ved å legge den fra seg å gå tilbake på den senere, ser man den med nye friske øyne. Jeg merket at jeg reflekterte mye ved å legge det litt fra meg, og jeg begynte å spørre meg selv om dette kunne være inkubasjonsfase? Jeg opplever at inkubasjonsfasen i så fall er alle de små periodene hvor jeg jobber med noe annet, mer slik Rogers og Kuhn beskriver, og at det er mer som pauser hvor jeg henter erfaringer. Å jobbe med flere tegninger samtidig på denne måten var egentlig veldig fint, for selv om motivet alltid var det samme, brukte jeg ulike teknikker og ingen av tegningene ble like. Selv om jeg på mange steder kunne føle meg umotivert, var det aldri grunnet motivet, og jeg kunne bare bytte tegning for å få ny giv. Man blir litt blind, og ved å få litt avstand, kunne jeg se arbeidet på en ny måte og se muligheter i stedet for hindringer.

Samtidig opplevde jeg at prosessene involverer hele mennesket; tenking, følelser, sansing og atferd, og at flere faktorer spiller inn; individet, materialene, forhold eller livssituasjon. Jeg tenker at alle disse eksterne faktorene også endres underveis, noe som påvirker arbeidet.

Fra loggen:

Jeg tenker også at det kan være at man blir blind på tegningen når man sitter for lenge, og ved å legge den fra seg å gå tilbake på den senere, ser man den med nye friske øyne (kan dette være inkubasjonsfase?) er det plass i skolen for slike faser? Videre tenker jeg også ved at å gjøre andre ting i mellomtiden, så oppdager jeg nye ting som jeg kan bruke når jeg går tilbake til en tidligere tegning igjen (dybdelæring).

Selv om motivet er det samme, er det ulike teknikker og ingen blir like, så jeg blir faktisk ikke lei av motivet. På mange måter kan man tenke at inkubasjonsfasen og aha-opplevelsen er slags gudesendt talent, men jeg opplever at inkubasjonsfasen er alle de små periodene hvor jeg jobber med noe annet, mer slik Rogers og Kuhn beskriver.

Arbeidsmetode

Det viser seg at flere mener at en må jobbe mer prosessorientert mot dybdelæring, helhetlig læring, betakreativitet og andre fine begreper som handler om å oppdage problemet selv, knytte det til egne erfaringer og prøve ut i praksis. Lutnæs mener at undervisningen bør organiseres slik at elevene går både i dybden og i bredden ved å jobbe med større oppgaver som favner flere kompetansemål, hvor man jobber i samme skapende prosess over tid. Dette var noe jeg tenkte mye på i egen prosess, da jeg opplevde at arbeid med flere tegninger om hverandre gir variasjon, avbrekk og motivasjon. Samtidig skaper det slik jeg ser det en form for dybdelæring ved at noe jeg ikke finner ut av i tegning med fargeblyanter, kan jeg finne ut av i arbeid med gråblyant, og tar det med tilbake igjen til tegningen med fargeblyanter osv. For meg speiler dette dybdelæring slik jeg tolker begrepet, hvor kunnskap relateres til hva en kan fra før og settes i en ny sammenheng. Samtidig gir disse avbrekkene mulighet til å kunne gå tilbake til tegningen med «nye øyne». Det kan være viktig å kunne legge fra seg arbeidet og jobbe med noe annet i mellomtiden.

Fra loggen:

En gyllen regel er ALDRI KAST NOE. Jeg tenker også at det kan være fint å jobbe med ulike prosjekter samtidig, da man kan bli lei, og prosjektene stimulerer hverandre, man henter inspirasjon fra ulike prosjekt og bruker kunnskap fra et prosjekt over i et annet prosjekt.

Jeg opplever ikke at jeg får aha-opplevelser, men at jeg får ideer når jeg ikke holder på med tegningen, men når jeg holder på med andre ting som også er kunstrelatert. Eller ETTER at jeg har gjort noe annet kunstrelatert så legger jeg to og to sammen. Hvis dette er inkubasjonsfasen, speiler jeg det med Rogers og Kuhn.

Å jobbe med flere prosjekter samtidig er noe jeg har inntrykk av at mange kunstnere gjør, og når jeg tenker meg om, er det vel slik jeg selv jobber på fritiden med kunstneriske prosjekter. Jeg har likevel inntrykk av undervisningsopplegg stort sett foregår i en bestemt rekkefølge hvor elevene arbeider seg gjennom trinn, slik Edwards beskriver. Disse nye oppdagelsene og tankene jeg sitter igjen med nå, får meg til å undres om en kanskje burde gå litt vekk fra den «trinnsvis» prosessen i skolen, og om det finnes rom for større og varierte prosjekter som innebærer mange ulike men parallelle prosesser.

Kan hende det er mulig å jobbe med flere små prosjekter samtidig, og da mener jeg ikke små overfladiske opplegg slik som også Eva Lutnæs advarer mot, men at man for eksempel veksler mellom å jobbe med portrettegning, arbeidstegninger i arkitektur, abstrakt komposisjon innenfor maling osv. i én stor prosess. En kan også kombinere de ulike arbeidene ved å f.eks. bruker digitale hjelpemidler mot slutten og på denne måten få øvelse i digitalt arbeid. Slik vil hvert enkelt prosjekt ikke være et endelig resultat, men et skritt på veien, slik som løftes fram innenfor betakreativt og erfaringsbasert læringsperspektiv. På denne måten tenker jeg at en elev som ikke er så flink til å tegne, kan få bedre selvfølelse ved at hen for eksempel er god med komposisjon og utsnitt, og ved å få klippe og lime og plassere tegningen sammen med maling, så vil det oppstå noe som eleven kan føle seg fornøyd med, selv om tegningen i seg selv ikke ga denne følelsen. Dette kan kanskje resultere i at eleven oppnår en indre motivasjon til å ville ønske seg å lære å tegne. Ved å kombinere små prosjekter som dette, ender man med et større prosjekt, og mer i retning av hva Eva Lutnæs beskriver.

Videre ønsker vi innovative aktører for framtiden, og jeg ser på vårt fag som en sterk bidragsyter når det kommer til dette. Lerdahl og Stana viser til at kreativitet er

forbundet med evnen til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer; å unnfange og skape en idé, mens innovasjon handler om å sette idéen ut i livet (Stana, 2016 og Lerdahl, 2007).

Fra loggen:

Jeg har faktisk tenkt på dette tidligere, en gang jeg hadde arkitektur med en klasse. Jeg syns arbeidstegningene var så flotte, og så for meg å kombinere de med noe maling og plassere en person eller noe i forgrunnen. Da hadde man fått jobbet både med perspektiv, størrelsesforhold, fargeblanding, komposisjon, skyggelegging, og mm. Men praksislæreren mente elevene blir lei av å jobbe med det samme. Og det er nettopp derfor jeg tenker at man varierer innimellom mellom å jobbe med maling, tegning, arkitektur, tekstil osv., og så kan læreren fungere som veileder og finne hvilke teknikker som kan fungere sammen. Eller la det være litt opp til elevene for å utfordre. «Ok, nå har du en tegning av ei geit, et rosa bilde, et keramisk askebeger og strikka ullsokker. Hvordan kan vi kombinere dette?» DA gjelder det å være kreativ! Det minner om den leken vi hadde i entreprenørskap hvor begge skulle si et ord hver samtidig, som ble «colalampe» osv. og da begynner man å tenke, kunne vi lagd ei lampe av resirkulerte colaflasker?.

Dette utsnittet fra loggen ser jeg som et godt eksempel på hvordan en refleksjon leder til en annen, og jeg føler i stor grad viser hvor viktig spesielt reflection-on-action og reflection-on-reflection-on-action kan være for utvikling, og for å plassere opplevelsene i ulike sammenhenger, som på mange måter er det kreativitet og dybdelæring handler om.

Refleksjon og bevissthet

Deweys framstilling av stadier i en prosess virker å rette fokus mot håndtering av et problem/hypotese som utgangspunkt og avgrensning underveis (Dewey, 1910). Han mener at den skapende handlingen som styres av bevisst intensjon, har kvaliteter som spontan og ukontrollert aktivitet mangler. Nardi hevder også at handlinger må være bevisste og graden av bevissthet er avgjørende for handlingens kvalitet. Jeg opplevde det ikke slik.

Et eksempel på dette er hva som etter hvert skjedde med tegning 7. Etter å ha gått tilbake og jobbet med noen andre tegninger, gikk jeg tilbake til tegning nr.7 igjen. Planen var å fargelegge bakgrunnen sort, og jeg tegnet en konturstrek rundt håret til å begynne med (Bilde 29). Det var ikke en bevisst handling at streken skulle være sånn, men jeg valgte å beholde den slik fordi jeg gjennom å stoppe opp og reflektere kunne se at det fungerte. Hvis noen hadde spurt meg om hvorfor jeg valgte å ha den konturstreken der, må jeg si at det ikke var en planlagt linje, at det var ikke en bevisst handling i utgangspunktet, men at jeg stoppet opp og så at det fungerte og reflekterte over hvorfor det fungerte, og valgte å la den være. Streken rammet inn motivet, og var spennende. Å la streken være ble en bevisst handling, men det betyr ikke at alt en gjør må være bevisst planlagt. I en prosess skjer det både ubevisste og bevisste handlinger om hverandre, og jeg opplever at reflection-on-action er minst like viktig som en bevisst utført handling, om ikke viktigere.



Bilde 29: Forskjell før og etter å ha lagt til mer av genser og hår, samt konturstrek rundt håret.

Samtidig er det også en annen faktor som spiller inn her, hvor jeg var åpen for å beholde den streken, og ikke dekke flaten bare fordi det var det jeg hadde bestemt meg for, altså, dette med å være åpen for å bli ledet «elsewhere». Han skiller mellom handlinger som er basert på

refleksjon og handlinger som er impulsive, og mener at læring skjer når forbindelsen mellom handlingen og konsekvensen av handlingen samles i persepsjonen og gir mening. Jeg tolker Kolb sine prosesstadier som mer realistisk i forhold til egen prosess, hvor en umiddelbar, konkret erfaring er basis for observasjon og refleksjon. Når en har gjort erfaringen, kan man begynne å reflektere over sine observasjoner og finne ut hva som skjedde og hvorfor, slik som når jeg reflekterer over hvorfor konturstreken fungerer. Deretter forsøker man å skape en teori basert på ens faktiske erfaringer. Denne kunnskapen kan man sette i spill, og starte på nytt i en ny syklus (Kolb, 1984).

I etterkant av denne undersøkelsen ser jeg nå annerledes på opplevelsen fra egen praksisperioden. Jeg følte at problemet lå i at eleven ikke jobbet på en mer bevisst måte, slik Dewey beskriver. Nå tenker jeg at det var ikke mangelen på bevisste handlinger som var problemet, men mangel på refleksjon og verbalisering over handling. Å forstå hvordan en form eller farge har oppstått, selv om handlingen ikke var bevisst i utgangspunktet, kan bli kunnskap gjennom refleksjon, i form av å oppnå forståelse hvordan en kan skape den samme formen eller fargen igjen. Hvis en elev mente at en fargeblanding var fin, er det også viktig at eleven får forståelse for hvordan hen skapte fargen. Det handler om å stille spørsmål til arbeidet sitt. Hvordan og hvorfor ble noe slik det ble, hva fungerer, hvorfor ikke osv.

Stagnasjon og rådvillhet: mangel på rammer?

Brønne (Brønne, 2011) hevder at barn kan miste motivasjonen dersom utfordringer er fraværende og læringsinnholdet blir preget av såkalte «frie» oppgaver, men at dette med rammer fortsatt er en polarisert diskurs. Tidligere i oppgaven reflekterte jeg rundt temaet, og stilte spørsmål om hvordan satte rammer påvirker aktøren i en skapende prosess. Det var utfordrende å ta et standpunkt, men etter en bevisst tilnærming i egen prosess når det gjelder rammer, har jeg nå noen tanker.

Torrance bruker begrepet permissivt miljø om et ettergivende miljø som gir eleven full frihet til utfoldelse. Her er ordet ettergivende vesentlig, og kan tolkes som at det først og fremst er responsen fra læreren som er viktig. En elev med tilsynelatende frie tøyler, har ifølge Read og Lowenfeld ikke frie tøyler med en gang læreren kommer med innspill, da er det lagt føringer

som påvirker eleven som hindrer muligheter for elevens egen kreativitet. Torrance konkluderer derimot med at eleven slutter å være kreativ dersom ikke miljøet reagerer når eleven viser kreativ holdning, og at den totale frihet hindrer kreativitet. Når Torrance skriver at eleven slutter å være kreativ i det permissive miljøet, kan det tolkes som at det egentlig handler om at eleven slutter å være motivert til å gjøre noe som helst. Kimbell og Stables (Kimbell og Stables, 2008) mener at ved å legge fram egne tanker slik at de blir synlige for andre, kan eleven bedre forstå hva han eller hun selv har tenkt. Det kan hjelpe elevene til å se sitt eget arbeid «utenfra» og dermed kunne forstå sine egne tankeprosesser bedre. Dette kjenner jeg meg igjen i. Å jobbe uten noen som helst tilbakemelding var utfordrende, og kan være årsaken til at jeg endte opp med så mye forskjellig. Her igjen dukker viktigheten av en veileder opp. Men det jeg opplevde som tydelig fremtredende var diskursen Brønne tar opp om rammer.

I begynnelsen av det praktiske arbeidet jobbet jeg undersøkende og prøvde ut litt ulike ark, verktøy, komposisjoner o.l. Jeg tenkte at jeg kunne tillate meg å bare utforske og la prosessen gå sin naturlige gang i starten, før konkretisering av arbeidet. Jeg gjorde noen oppdagelser, men oppdagelsene ga meg mange nye idéer, og det er vanskelig å velge en idé å gå for uten å ha mer konkretiserte rammer og mål. Selv om jeg hadde prøvd å skape noen rammer for meg selv, virket det nesten som om det var for mange veier å gå, og det ble vanskelig å ta et valg. Jeg hadde så mange ulike ideer at jeg måtte lage meg en liste over alle veier jeg kunne gå. Omfanget av muligheter stresset meg, og jeg trodde at jeg skulle være mer konkretisert og klar i arbeidet jo lengre ut i prosessen jeg kom. Jeg opplevde flere ganger at prosessen stoppet opp, fordi jeg ikke visste hvilken retning jeg skulle ta. Jeg tenkte at alle retningene kunne bli bra med nok tid, men det ikke var tid til å prøve ut alt dyptgående. Noen valg måtte tas.

Fra loggen:

Jeg tenker på Brønne og det hun snakker om i forhold til frie tøyler. Jeg føler jeg har for frie tøyler og er all over alle hauger. Men dette beskrives jo også i noen av teoriene, at man snevrer inn etterhvert. Og så tenker jeg på dette med å ha kjennskap til materialer. Oppøving av teknikker først. Jeg må øve meg på enten fargeblyant eller blyant, eller begge deler, VELGE en vei å gå, og deretter kommer jeg meg videre.

Skal jeg gå for det jeg liker best, det som er mest mulig «akademisk» skyggelegging, det som jeg føler er enklest, det jeg føler fungerer best for å representere den portretterte osv.? Skal jeg gå for kun blå, kun gråblyant, flere farger, kullblyanter osv. Jeg er sikker på at hadde jeg jobbet intensivt med kun blå kunne jeg fått til noe fint. Jeg er sikker på at hadde jeg jobbet målrettet med kun farger kunne jeg fått til noe fint. Men jeg må ta et valg. Hva er målet med tegningen?? Jeg har ikke klare nok rammer.

Jeg trodde det ville bli enklere å jobbe med fargeblyanter for å få frem skygger og toner i ansiktet. Men det er som om det er for mye frihet, for mange valg. Det blir for mye. Det er selvsagt mulig, men for meg nå blir det nok bedre å jobbe med vanlig blyant. Og så tror jeg at får å få mer liv i bildet, vil jeg kombinere det med malt bakgrunn, ev. digitalt. Jeg tenker at en gråblyanttegning kunne vært interessant å bruke videre i digital skapelse. Slik vil prosessen bli mer omfattende og ta for seg flere kompetansemål.

Lerdahl hevder at kreativitet best utføres med rammer og struktur (Lerdahl, 2007). Han sier at kreativitet er forbundet med evnen til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer. Kort forklart er forskjellen at kreativitet vil si å unnfange og skape en idé, mens innovasjon handler om å sette idéen ut i livet (Stana, 2016 og Lerdahl, 2007). Dette er interessant med tanke på hvor vanskelig det var å ta valg i egen prosess. Jeg opplevde ikke at mangel på rammer hindret kreativiteten, tvert imot, jeg fikk bare flere og flere idéer, og nye ideer ble til av de idéene jeg allerede hadde. Problemet var å ta et valg, og jeg stagnerte. Det føles ut som når du står på butikken og må velge mellom 100 ulike typer ost. Da må man vite hva som er viktig for deg. Er det prisen? Er det smaken? Skal det være organisk? Jeg måtte rett og slett ha tydeligere rammer for å klare å ta et valg. Hva var målet med tegningen?

Et annet sitat som er verdt å trekke frem fra loggen i denne sammenhengen er når jeg beskriver en skeptisisme til å i det hele tatt forsøke, fordi jeg ikke følte jeg kom til å få det til.

Fra loggen:

Det er en slags reaksjon jeg opplever at hvis jeg ikke får til noe, vil jeg bare legge det vekk, og gjøre noe annet. Dette tror jeg også mange elever opplever.

I ettertid tenker jeg at den samme følelsen oppsto ved å ha for mange valg, for mange veier å gå. Her kunne jeg sikkert trukket inn uendelig med forskning innenfor barneoppdragelse, med eksempler hvor barn får for stor valgfrihet og får bestemme for mye, men det rekker ikke denne oppgaven over.

5.3 Oppsummering

Den todelte problemstillingen for denne avhandlingen har vært:

Hvordan kan systematisk dokumentasjon gi bedre innsikt i et skapende prosessforløp med portrett-tegning som case?

Hvilke fordeler og utfordringer kan oppstå gjennom systematisk dokumentasjon i et skapende prosessforløp?

Det jeg ønsket å se nærmere på gjennom en slik problemstilling var hva som kan skje i en skapende prosess, hva som kan oppstå ved verbalisering av det praktisk handlende, og hvordan dokumentasjon ev. kan bidra til en dypere innsikt i det som måtte oppstå. Hva man kan oppnå ved å dokumentere praktisk arbeid, og hvordan kan denne innsikten eller informasjonen være nyttig i et fagdidaktisk perspektiv med fokus på dybdelæring?

Schön trekker frem Thomas Kuhn som sier at gjennom erfaring med praktisk arbeid kan man bygge opp et repertoar av eksempler, bilder, forståelser og handlinger som kan tas i bruk når et problem oppstår (Schön, 1987). Fotografi og skisser fra prosesser kan ut i fra Schön og Kuhn være til hjelp i problemløsting både senere i samme prosess, eller på et senere tidspunkt i en annen setting, slik jeg tolker det. Ut i fra dette kan det være gunstig med dokumentasjon. Gamle idéer og prosjekter kan trekkes frem og brukes til nye prosjekter. Jeg satte meg ned ved flere anledninger og så gjennom alt jeg hadde skrevet og alle bildene jeg hadde tatt og reflekterte. Allerede på første tegning opplevde jeg at prosessbildene var til hjelp i problemløsting; å kunne sitte å se på de ulike stadiene av tegningen for å merke seg hvor noe ikke fungerte lenger.

Å dokumentere egen praktisk skapende prosess både visuelt og verbalt, har gitt meg mye. Jeg har gjort flere oppdagelser og tanker, som jeg igjen har hatt mulighet å reflektere ytterligere ved. Dette har resultert i at jeg som framtidig faglærer i estetiske fag ønsker å være mer bevisst på refleksjonsprosesser, både når det gjelder mine egne, og elevenes. Undersøkelsen har også gitt meg pekepinner innenfor temaer som rammer og arbeidsmetoder. Jeg opplevde at dokumentasjon gjorde slik at jeg ble mer bevisst på hva jeg gjorde, og mer bevisst på prosessforløpet. På denne måten oppnådde jeg flere ulike refleksjoner innenfor eksempel arbeidsmetode og rammer.

Jeg har gjennom dette prosessforløpet erfart at det kan være vanskelig å planlegge eller forutse en prosess, og jeg tenker mye på det Schön, Dewey og Simon beskriver med å være åpen for nye veier som kan dukke opp underveis, å bli ledet «elsewhere». De mener at det fins ingen «absolutte sannheter» i en prosess, og dette mener jeg at jeg kan støtte meg til, men samtidig innenfor *visse* grenser, eller rammer som er ordet brukt i studien. Jeg opplever at mangelen på konkrete mål og rammer ikke hindrer kreativiteten, men at stagnasjon oppstår grunnet for stor valgfrihet og for mange idéer/veier å gå. Denne stagnasjonen kan resultere i frustrasjon og lav motivasjon.

Det erfaringsbaserte læringsperspektivet vektlegger prosessen, hvor læring ikke kan forstås ut fra dens resultater, men som en prosess hvor ideer formes gjennom erfaringer, og resultater representerer kun skritt i en større prosess. Denne tankegangen føler jeg også på i eget arbeid. Men i det erfaringsbaserte læringsperspektivet er det umiddelbar, konkret erfaring som er basis for observasjon og refleksjon, og jeg tenker at umiddelbar, konkret erfaring er vanskelig å reflektere rundt. En kan trenge mer tid og avstand, og kanskje andre erfaringer for å kunne få til en god refleksjon. Dewey og Kolb trekker fram refleksjon som en viktig del av læringsprosessen, men det virker på meg som de ikke retter tydelig nok fokus på refleksjon i ettertid av en utførelse, som jeg tenker at er hva dokumentasjon handler om. Slik jeg tolker spesielt Dewey når han snakker om bevisste handlinger, er at det er refleksjonen før og underveis i en handling som er viktig. Min opplevelse er at refleksjoner i ettertid er minst like viktig, om ikke viktigere, enn refleksjoner før og underveis. Gjennom hele prosessen opplevde jeg at det var reflection-on-action og reflection-on-reflection-on-action som ble vesentlig for utvikling og læring. Jo lengre jeg er kommet i prosessen, desto mer reflekterer jeg. Og disse nye refleksjonene er noe som påvirker meg slik Rogers beskriver ved at det er flere eksterne og interne faktorer som påvirker individet som igjen påvirker prosessene.

Wallas sin fase-teori samsvarer stort sett ikke med egen prosess. Ifølge Wallas starter man med forberedelsesfasen: Mange åpne og ukritiske løsninger på problemet. Dette kan jeg kjenne igjen i min egen prosess, men samtidig opplever jeg at dette er noe som kan dukke opp underveis gjennom hele prosessen, og igjen faller jeg tilbake på at kreativitet er et resultat av flere eksterne og interne faktorer underveis. Hjernen jobber hele tiden med å foreta ulike valg på bakgrunn av ulike kunnskaper eller bare testing, og innspill fra

omverdenen påvirker arbeidet, selv om det ikke er direkte koblet opp mot det en holder på med. Wallas sin prosessbeskrivelse går deretter videre til neste steg: Klargjøring av problemstilling, innsamling av informasjon, oppøving av teknikker etc. som ifølge Wallas kan bidra til å komme seg videre. Dette kan jeg gjenkjenne i egen prosess, hvor jeg i de første tegningene er i en utforskende fase og tester ut ulike underlag, teknikker o.l. Etter utprøving finner jeg også ut hvilket foto jeg liker, hvilken komposisjon jeg liker best osv., som kan beskrives som en klargjøring av problemstilling slik jeg ser det. Men igjen kan dette også være en gjennomgående tråd i prosessen, og ikke nødvendigvis noe som er forbeholdt kun starten av en prosess. Ut i fra dette støtter jeg meg til Dewey som beskriver prosessen som bølger. Man kan fortsatt gå gjennom faser, og det kommer frem i de fleste prosessteoriene at det er viktig å være klar over at overgangen fra en fase til en annen ikke nødvendigvis skjer i noen bestemt rekkefølge. Likevel tar jeg avstand fra det Wallas beskriver som «Inkubasjonsfasen» og «Aha-opplevelsen». Edwards beskriver det som en umiddelbar viten, innsikt, mening eller idé som synes å kunne oppnås tilsynelatende ut av ingenting. Jeg opplevde at jeg reflekterte mer når jeg satt og så på hva jeg hadde skrevet tidligere, eller når jeg studerte fotodokumentasjonen. På et tidspunkt hang jeg tegningene opp på veggen hjemme, som gjorde slik at jeg kunne stoppe opp på uventede tidspunkt og bare reflektere over hva jeg så. Jeg erfarte at man hele tiden tilegner seg ny informasjon som man bruker i gamle og nye prosjekter. Man trekker frem tidligere idéer og løsninger, og at prosessene dreier seg om hele mennesket, og ikke en slags «Aha-opplevelse», selv om det kan virke slik. Jeg tror at man tenker når man utfører handlinger (selv om handlingene ikke alltid er bevisste) og mener at Schöns nøkkelbegreper som for eksempel «Knowing-in action», «Knowledge-in action» og «Reflection-in-action» er realistisk å forholde seg til. Jeg tenker at det er mangelen på evne til å kommunisere som kan være årsaken til at det eksisterer et inntrykk av en slags gudegitt gave eller medfødt talent, hvor «aha-opplevelser» bare dukker opp, slik som Wallas og Edwards beskriver. Og hvis en skal kunne verbalisere noe, må man først og fremst kunne ha forståelse. Hvis en har kopiert noen andre sin tegning av et hus, er det ikke sikkert en forstår hvorfor huset er utformet slik det er, hvorfor lyset er der det er og hvorfor skyggen er der den er. Hvis man oppnår forståelse for hvorfor lyset treffer de områdene det treffer, og hvor den treffer i ulike grader, blir det heller en kunnskap en kan bruke videre i andre sammenhenger.

På denne måten tror jeg det også blir enklere å verbalisere praktisk arbeid, ved å stille spørsmål til erfaringene og forstå hva det er som har skjedd. Det er her jeg opplever at refleksjonen både i og over handling er viktig, og at spesielt den skriftlige dokumentasjonen spiller en stor rolle. Å skrive ned tankene sine opplever jeg at setter i gang ytterligere refleksjon, og da vil det slik jeg ser det også virke logisk at å snakke har samme effekt; I stedet for å få elevene til å skulle skrive ned refleksjoner på eget initiativ, kunne man som underviser lagt til rette for å stoppe opp innimellom og la elever prate med hverandre i plenum. I slike samtaler kunne underviser veiledet eleven gjennom refleksjonen. Et eksempel er om eleven sier «jeg liker det best blått», kan læreren spørre «Hvorfor tror du at du liker det best blått?». Hvis eleven ikke helt klarer å svare, kan man ha «brainstorming» i plenum hvor alle kan komme med forslag. At en slik dialog foregår i plenum gjør slik at alle får det med seg og plukker opp ting de selv kan bruke for å forklare sine egne refleksjoner.

Brønnes refleksjoner om en svak verbal språkkultur får meg til å stille spørsmål om hvilken verdi det kan ha for elevene at de selv forsøker å verbalisere praktisk arbeid, og hvilken betydning det kan ha for elevens læring og dybdelæring. Jeg opplevde at dokumentasjon var et godt hjelpemiddel for reflection-on-action og reflection-on-reflection-on-action. Schön påpeker at det kan være utfordrende å verbalisere refleksjoner, og det kjente jeg på. Gjøsæter mener at tilførsel av teoretisk kunnskap bidrar til at man i større grad blir i stand til å sette navn på fenomener som man har opplevd. Dette tolker jeg som å gjøre først, eller oppleve først, for deretter å undersøke teoretisk kunnskap. Bruner hevder at kreative løsninger er betinget av kjennskap til det relevante området (Bruner, 1970). Kreativitet forutsetter at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over. Dette tolker jeg som det motsatte av Gjøsæter, å vite det teoretiske først, og deretter prøve det ut. Dette kjente jeg på selv i prosessen, da jeg flere steder skulle ønske jeg hadde en veileder som kunne gjøre prosessen enklere for meg. Men jeg kjente meg også igjen i det Gjøsæter beskriver, hvor jeg prøvde ut ting i praksis først, og deretter, for å kunne forklare ting, måtte jeg google meg fram til hvilke ord som var riktige, som for eksempel «Blender», som jeg hadde kjøpt uten å vite hva det het.

Jeg mener at på ulike steder i egen prosess fungerte begge metodene, og at ingen av delene kommer først. Det samme opplevde jeg ved å tegne og lese teori om hverandre i samme periode, hvor teorien ga mer bredde for refleksjoner i arbeidet. På samme tid ga egne praktiske opplevelser noe å relatere teori til, som gjorde det enklere å forstå de teoretiske synspunktene.

Ifølge Wallas konkretiseres løsningen i et produkt i «Verifikasjonsfasen», mens jeg støtter meg mer til det erfaringsbaserte læringsperspektivet, som fokuserer på prosessen framfor produkt. Jeg avsluttet tegneprosessen uten å være ferdig med en tegning. Dette gjorde jeg fordi som beskrevet i metodekapittelet, ønsket jeg ikke nødvendigvis å ferdigstille noe, men analysere en praktisk skapende prosess til jeg følte jeg hadde noe å skrive om, og det hadde jeg på dette stadiet. Jeg følte heller ikke et sterkt behov for å få ferdig en tegning, men heller verdsette læringsprosessen. Slik som i Syltevik sin undersøkelse, endret den visuelle dokumentasjonen i egen prosess fokuset, hvor det å kjenne på at hele prosessen var dokumentert gjorde slik at jeg følte meg modigere. Om jeg ødela noe, hadde det ikke noe å si, fordi jeg hadde dokumentert hele prosessen. Det å vite at det var dokumentasjonen som skulle stilles ut, og ikke «endelige tegninger», fungerte som en slags betryggelse, noe jeg også tror det kan gjøre for elever og er noe jeg tar med meg videre.

6 Avslutning

Gjennom denne undersøkelsen har jeg vært innom flere ulike temaer. Jeg ønsker ikke å komme med bastante påstander eller konklusjoner, men for en ryddig avhandling ønsker jeg likevel å avrunde med oppsummerende kommentarer direkte rettet mot problemstillingene, samt tenker for veien videre.

6.1 Avsluttende kommentarer

Første del av problemstillingen var:

Hvordan kan systematisk dokumentasjon gi bedre innsikt i et skapende prosessforløp med portrett-tegning som case?

Erfaringene fra egen undersøkelse opp mot teori forteller meg at refleksjon kan være et godt middel for forståelse og dybdelæring. Ikke bare i portrett-tegning, men jeg tror at dette er noe som gjelder for skapende prosesser generelt. Jeg opplevde gjennom undersøkelsen at dokumentasjon kan gi bedre innsikt i et skapende prosessforløp ved at den stimulerer til refleksjon. Denne refleksjonen kan gi en dypere innsikt i prosessforløpet. Ikke bare refleksjon over handling, men også ytterligere refleksjon ved å ha muligheten til å stadig gå tilbake i ettertid med «nye øyne».

Andre del av problemstillingen var:

Hvilke fordeler og utfordringer kan oppstå gjennom systematisk dokumentasjon i et skapende prosessforløp?

Det er både tidkrevende og utfordrende å dokumentere en skapende prosess. Jeg tenker at dokumentasjonens rolle først og fremst er å vise til, og fortelle om erfaringer opplevd og refleksjonene oppstått. Det kan dog være utfordrende å verbalisere praktiske erfaringer, og jeg tenker nå at dokumentasjon ikke nødvendigvis trenger å være systematisk eller skriftlig. Å dele erfaringer muntlig i plenum kan også, slik jeg ser det, være en form for dokumentasjon, og er kanskje noe man kan og heller bør gjøre. At elever gir innspill til hverandre, og deler hverandres kunnskaper med en lærer eller veileder tilstede, tror jeg er mer givende enn å sitte alene å skrive logg. Den visuelle dokumentasjonen har vært viktig for meg gjennom at

det å studere tidligere tegnestadier har opplevdes som formålstjenlig for refleksjon og problemhåndtering. I tillegg har det å snu fokuset fra produkt til prosess, ved å vise prosjektet gjennom dokumentasjonsbilder og ikke selve tegningene, hatt en positiv virkning på mot og motivasjon.

6.2 Veien videre

Jeg håper at mine egne oppdagelser fra undersøkelsesprosessen kan bidra med ny innsikt og bredere forståelsesgrunnlag i skapende prosesser, og hvorfor og hvordan en kan bruke dokumentasjon i skapende prosesser i estetiske fag. Avhandlingen kan ha vært med på å belyse ulike faktorer som trenger ytterligere undersøkelser for å kunne skape et tolkningsfelleskap. Skapende prosesser og flere underliggende faktorer i skapende prosesser, virker etter min oppfatning å være et område som inneholder mange kontraster og diskurser. Jeg mener vi trenger mer forskning som har skapende prosesser som tema, og jeg tenker som Brønne at det kan hende vi trenger mer erfaringsbasert kunnskap innenfor temaet, i form av faglærere og andre som har førstehåndserfaringer og god innsikt i problematikken.

Som et forslag til videre forskning vil jeg trekke frem to områder: Rammer, og refleksjon gjennom dokumentasjon.

Forslag til videre forskning er å bruke observasjon for å finne ut hvilket forhold elever har til dokumentasjon, hvordan det brukes og om elevene opplever at det gir dem noe av verdi. En kunne også undersøkt hvordan ulike satte rammer påvirker elevenes skapende prosesser. Videre kunne gjennomføring av intervjuer eller undersøkelser av lærere i estetiske fag på ulike trinn, om hvordan de knytter dokumentasjon til undervisning av kunst og visuelle virkemidler, eller om deres oppfatninger rundt påvirkningen av rammer, vært behjelpelig i å gi en oversikt over hvor utbredt og diskursivt dette temaet faktisk er ved norske skoler.

Det kunne absolutt vært interessant å gjennomføre et dyptgående intervju med Karen Brønne i forhold til rammer, da jeg opplever hennes refleksjoner som viktige bidrag i denne diskusjonen. Videre kunne det også vært interessant å undersøke mer når det gjelder arbeidsmetoder i forhold til Eva Lutnæs sine tanker om oppnåelse av dybde og bredde i faget.

Til masterutstillingen, mai 2017, vil jeg fortsette å bearbeide noen av fotografiene og tegningene, og jeg ser også for meg at mye av den skriftlige loggen kommer til å være en del av denne utstillingen.

Jeg kommer nok ikke til å slutte å interessere meg for, og engasjere meg for skapende prosesser i nærmeste framtid. Det er en stor del av både faget og livet slik jeg ser det, og jeg føler jeg fortsatt har mye mer å oppdage og utforske.

7 Referanser

- Alvesson og Sköldberg (2009) *Reflexive methodology. New Vistas for Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Bach, Ellen (1970) *Om begrebet kreativitet*. Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag, Kbn.
- Berg, A. (2016, 25. April). Artistic Research - Forelesning 25.04.16. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Berg, Arild. (2014). *Artistic research in public space : participation in material-based art*. (Doctoral Dissertation 33/2014), Aalto University, Helsinki.
- Bjørger, Ivar A. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45(7), s. 862-866. Hentet 17.04.2017 fra:
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65795&a=2
- Borgdorff, H. (2007). The Debate on Research in the Arts. *Dutch Journal of Music Theory*, 12(1), s. 1-17.
- Bruner, Jerome S. (1970) *Om å lære*. Oslo: Dreyers forlag.
- Brønne, Karen (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers –Kunstpedagogikk og handverkstradisjoen I kunst- og handvarksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), s. 95-108. Hentet 17.04.2017 fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/203/213>
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet 17.04.2017 fra:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Dewey, John (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C.Heath & Co. Publishers.
- Dewey, John (1934). *Art as experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Dreyfus, Hubert L. og Dreyfus, Stuart E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, Olga (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, Betty (1997 [1970]). *Å tegne er å se – Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Frayling, Christopher J. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), s. 1-5.
- Gjøsæter, Åge (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosser og læringsutbytte I organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped*, 36(2), s.38-49. Hentet

17.04.2017 fra:

https://www.idunn.no/uniped/2013/02/praktisk_erfaringskunnskap_som_aktivum_for_laereprosesser_og

Go, Johnny C. (2011). Teaching as goal-less and reflective design: a conversation with Herbert A. Simon and Donald Schön. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(5), s.513-524. Hentet 17.04.2017 fra: http://www.academia.edu/1849373/Teaching_as_goal-less_and_reflective_design_a_conversation_with_Herbert_A._Simon_and_Donald_Sch%C3%B6n

Gray, Carole & Malins, Julian. (2004). *Visualizing Research : A Guide to the Research Process in Art and Design*. Burlington: Ashgate. Hentet 17.04.2017 fra: http://www.upv.es/laboluz/master/seminario/textos/Visualizing_Research.pdf

Grenstad, Nils Magnar og Sandven, Gunnhild Johanne (1986). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta. Hentet 14.04.2017 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/2c12d9532b04a281c9a97247519e2710.nbdigital?lang=no#13>

Guilford, J.P. (1968) *Intelligence, Creativity, and their Educational Implications*. San Diego, Calif., R.R. Knapp

Gulliksen, Marte Sørebo (2015). Den kreative hjernen. Mythbuster: Kognisjon krever hele hjernen, ikke høyre eller venstre hjernehalvdel. *Form*(5), s. 8-9.

Haabesland, Anny Å. og Vavik, Ragnhild (2000) *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, Else Marie (2005). Forskning gjennom skapende arbeid?: et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøftning av kunstfaglig FoU-arbeid. *HiT skrift* (5) Porsgrunn: Høyskolen I Telemark. Hentet 19.04.2017 fra: https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/153/skrift2005_5.pdf?sequence=1

Haseman, Brad. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118 (theme issue "Practice-led Research"), s. 98-106.

Hiim, H. og Hippe, E. (1998) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hiim, Hilde og Hippe, Else (2010) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kolb, David A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kimbell, Richard og Stables, Kay (2008) *Researching design learning: issues and findings from two decades of research and development*. Dordrecht: Springer.

- Kunnskapsdepartementet, (2015) *Generell del av læreplan*. Hentet 17.04.2017 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/>
- Kunnskapsdepartementet, (2016). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur* og *Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet 17.04.2014 fra:
<https://www.udir.no/kl06/KDA1-01/Hele/Kompetansemaal/kunst-og-visuelle-verkemiddel-2>
<https://www.udir.no/kl06/KDA1-01/Hele/Kompetansemaal/kunst-og-visuelle-verkemiddel-3>
<https://www.udir.no/kl06/KDA2-01/Hele/Kompetansemaal/design-og-arkitektur-3>
- Lerdahl, Erik (2007). *Slagkraft: Håndbok i déutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lutnæs, Eva. (2015). Kjernekompetanse i grunnskolefaget Kunst og håndverk. *FORM(1)*, s. 18. Hentet 17.04.2017 fra:
https://media.wix.com/ugd/75f35c_c3585caeade74004866f899dce96caec.pdf
- Mayer Richard E., Wittrock Merlin C. (2006). Problem solving. I Alexander Philip A., Winne Patricia H. (2006) *Handbook of educational psychology*, (s. 287-303).
- Nardi, Bonnie (1996) *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NOU 2014: 7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 17.04.2017 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 17.04.2017 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nordström, Gert Z. (1975) *Kreativitet og bevidsthet. Den polariserende pædagogiks grundlag*. København: Borgens forlag.
- Postholm, May Britt (2007). Refleksjon, nøkkelen til utvikling i skolen? *Bedre skole*, (4), s.45-49.
- Read, Herbert (1943) *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Rebolledo, Anita (1994). Kunstfaglig forskning. Å kjenne kreativiteten på egen kropp. *Forskerforum* (6) s, 10-11.
- Refsum, Grete (2004). Forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid: Bidrag til en klargjøring av begrepene. *Årbok 2004 Oslo:Kunsthøgskolen i Oslo*, s.17-44.

- Revans, Reginald William (1982). What is Action Learning?, *Journal of Management Development*, 1(3) s.64-75.
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Schön, Donald A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Ashgate Publishing
- Sevaldson, Birger (2010). Discussions and Movements in Design Research. *FORMakademisk*, 3(1), s. 8-35. Hentet 19.04.2017 fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/92982/sevaldson2010.pdf?sequence=3>
- Sevaldson, Birger (2011). *GIGA-mapping: Visualisation for Complexity and Systems Thinking in Design*. Nordic Design Research Conference 2011, Helsinki.
- Simon, Herbert A (1996). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- St. meld. Nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19.04.2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Steinkjer, Benedicte (2015). *Designkompetanse for en bærekraftig fremtid*. (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet 19.04.2017 fra: <https://oda.hioa.no/en/designkompetanse-for-en-baerekraftig-fremtid>
- Syltevik, Stine (2015). *Elevproduserte forklaringsvideoer. Et bidrag til utvikling av elevens forståelse i matematikk?* (Masteravhandling) Høgskolen I Oslo og Akershus, Oslo. Hentet 19.04.2017 fra: <https://oda.hioa.no/en/elevproduserte-forklaringsvideoer-et-bidrag-til-utvikling-av-elevenes-forstaelse-i-matematikk>
- Tranøy, K. E. (2014) *Metode*. Hentet 17.04.2017 fra <https://snl.no/metode>
- Wallas, Graham (1949) *The Art of Thought*. The Thinkers Library, Watts & Co, London.
- Waterhouse, Ann-Hege Lorvik (2013). *I materialenes verden (perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wittek, Anne Line (2004). *Læring i og mellom mennesker –en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury park, Calif.: Sage Publications.

Bildeliste

Forsidebilde: Egne foto av egne tegninger.

Bilde 1: *Digitalt manipulerte tegninger fra emnet Prosjekt i praksis.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 2: *Ansikt tegnet med gråblyanter.* Eget foto av egen tegning.

Bilde 3: *Det jeg ser på som mitt beste forsøk på tegning av ansikt med farge.* Eget foto av egen tegning.

Bilde 4: *Tegninger fra Prosjekt i Praksis.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 5: *Foto av portrettmodellen.* Eget foto av portrettmodellen. Gjengitt med tillatelse.

Bilde 6: *Arbeidsplass på Høgskolen i Oslo og Akershus.* Eget foto.

Bilde 7: *Eksempel på GIGA-mapping.* Hentet 14.04.2017 fra:

<https://waiting365.files.wordpress.com/2014/01/giga-2a.jpg>

Bilde 8: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.1.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 9: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.2.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 10: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.3.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 11: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.4.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 12: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.5.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 13: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.6.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 14: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.7.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 15: *Prosessbilder fra arbeid med tegning nr.8.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 16: *Sammensetning av prosessfotografier fra tegning nr.1.* Egne foto av egen tegninger.

Bilde 17: *Fargeblyanter på teksturert ark.* Eget foto av egen tegning.

Bilde 18: *Prosessfotografier fra tidlig i tegneprosessene.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 19: *Eksempel på collage, tegning 4.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 20: *Blender/Papirstump.* Hentet 14.04.2017 fra:

<http://www.kem.no/produkt/36524812/Papirstump-blender>

Bilde 21: *Utsnitt: Tegning nr.6, hvor blender er brukt.* Eget foto av egen tegning.

Bilde 22: *Forskjellen på øynene i tegning 1 og tegning 6.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 23: *Forskjell på lepper i tegning nr. 5 (t.v.) og tegning nr.6 (t.h.)* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 24: *Prosessfotografier fra tegning nr.7, gråblyant.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 25: *Forskjellen på tegning nr.7, før(t.v.) og etter arbeid(t.h.) med håret.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 26: *Tegning nr. 8, starter med rød.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 27: *Går tilbake til tegning nr. 6 og legger inn farget kull.* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 28: *Slik tegning nr.3 var når jeg forlot den(t.v.), og hvordan den ble når jeg gikk tilbake noen uker etterpå(t.h.).* Egne foto av egne tegninger.

Bilde 29: *Forskjell før og etter å ha lagt til mer av genser og hår, samt konturstrek rundt håret.* Egne foto av egne tegninger.