

"Lærer, du må lære oss å tegne først"

En undersøkelse om modellering som undervisningsmetode i tegning

Bente Myhre Hansen

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag,

Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – Storbyuniversitetet

2022

"Lærer, du må lære oss å tegne først"

En undersøkelse om modellering som undervisningsmetode i tegning

Bente Myhre Hansen

Kandidatnummer: 19

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag

Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – Storbyuniversitetet

2022

<https://oda.oslomet.no>

Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker modellering som undervisningsmetode i tegneopplæring ved Grønland voksenopplæringscenter. Undersøkelsen er foretatt blant elever i fengselsundervisningen.

Modelleringsmetodene som er brukt i undersøkelsen er mesterlæretegning, videoinstruksjon og støtteark.

Målet med undersøkelsen er å finne ut om modellering som metode i tegneundervisningen har kvaliteter som gjør den verdt å inkluderes som del av lærerens metoderepertoar innenfor tegning.

Problemstillingen undersøkes i en kvalitativ studie der aksjonsforskning av egen undervisning er rammen for undersøkelsen.

Følgende problemstilling danner grunnlaget i undersøkelsen:

Hvordan kan modellering som undervisningsmetode brukes i tegneopplæring, og hvilken betydning mener voksne elever at modellering har for deres tegneutvikling?

Funn fra undersøkelsen drøftes og knyttes til psykologen Albert Banduras teori om modellering.

Funnene viser at modellering er en undervisningsmetode som gir et raskt læringsutbytte i grunnleggende tegneopplæring for voksne, og at den egner seg til å introdusere tegning for voksne med lite tegnerfaring. Metodens syntetiske oppbygging og trinnvise systematikk viser seg å forsterke læringen ved at det som modelleres memoreres raskere. Videre er det funnet at selv om elevene tegnet det samme motivet etter lærers modellering, opplevde de mestring og stolthet over egne tegninger.

Avhandlingens praktisk estetiske del er en kommentar til undersøkelsen og består av videoanimasjon og lærertegninger som ble modellert for elevene i undersøkelsen.

Abstract

This master's thesis examines modeling as a teaching method in drawing education at the Grønland Adult Education Center (Oslo). The study was conducted among students attending education within prison facilities.

The modeling methods used in the study are master teaching drawing, video instruction and support sheets.

The aim of the study is to find out whether modeling as a method in drawing teaching has qualities that make it worth including as part of the teacher's method repertoire within drawing.

The main problems is investigated in a qualitative study where action research of own teaching is the framework for the investigation.

The following question forms the basis of the study:

How can modeling as a teaching method be used in drawing instruction, and what significance do adult students believe that modeling has for their drawing development?

Findings from the study are discussed and linked to the psychologist Albert Bandura's theory of modeling.

The findings show that modeling is a teaching method that provides a quick learning outcome in basic drawing training for adults. And that it is suitable for introducing drawing to adults with little drawing experience. The method's synthetic structure and step-by-step systematics prove to enhance learning by memorizing what is modeled more quickly. Furthermore, it has been found that even though the students drew the same motif after the teacher's modeling, they experienced mastery and pride in their own drawings.

The practical aesthetic part of the dissertation is a commentary on the survey and consists of video animation and teacher drawings that were modeled for the students in the survey.

Takk til...

Elevene som entusiastisk og frittalende har delt sine meninger om tegneundervisningen

Mine dyktige veiledere Bibbi Omtveit, som bidratt med faglig kunnskap og konstruktive veiledninger i mitt forsøk på å skrive en akademisk tekst, og Ilmi Gutzeit Mathiesen som har bidratt faglig innen det praktisk estetiske feltet

Kollegaer i skole og fengsel som har inspirert og heiet på meg gjennom fire år med masterstudium

Familie og venner som lurert på hvor jeg ble av det siste intense året, nå håper jeg på godt vær

Min kjære Ole for gode samtaler, tålmodighet og oppmuntring

Innhold

1	Introduksjon til undersøkelsesfeltet	1
1.1	Bakgrunn for valg av problemområde.....	1
1.2	Problemstilling og målsetting	3
1.3	Begrepsavklaringer	3
1.4	Fagdidaktisk posisjon.....	6
1.5	Relevans for fagfeltet	8
1.6	Fengsel som undervisnings- og undersøkelsesarena	9
1.7	Avhandlingens oppbygging.....	11
1.8	Forskningsdesign	13
2	Teoretisk rammeverk.....	14
2.1	Fagideologier	14
2.2	Vitenskapsteoretisk posisjon	16
2.3	Teoretisk forankring	19
	Den proksimale utviklingssonen	20
	Observasjonslæring.....	21
	Reflection in action og reflection on action.....	23
	Relatert forskning.....	24
3	Metode.....	26
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	26
3.2	Aksjonsforskning.....	27
3.3	Intervju.....	28
	Semistrukturert intervju	29
	Individuelt intervju.....	30
	Gruppeintervju.....	31
3.4	Logg.....	32
3.5	Utvalg.....	34

3.6	Etikk	34
	Validitet og reliabilitet	36
4	Modellering i tegneopplæring for voksne elever	39
4.1	Første intervju	40
	Tidligere tegnerfaring og tegneopplæring.....	40
	Tanker om tegning og motivasjon for tegning.....	41
	Oppsummering	42
4.2	Logg fra tegnekurset.....	43
	Modelleringsmetoder	44
	Økt 1: Sirkel- gråtoner.....	45
	Økt 2: Ellipse - sylinder.....	49
	Økt 3: Øyet.....	52
	Økt 4: Ansiktets proporsjoner.....	57
	Økt 5: Portrett.....	62
	Oppsummering	68
4.3	Andre individuelle intervju	68
	Mestring og progresjon.....	69
	Oppsummering	72
	Syntetisk sammensetning	73
	Oppsummering	73
	Autonomi og kreativitet.....	74
	Oppsummering	75
5	Praktisk estetisk del	76
5.1	Flippovertegninger	77
5.2	Ansiktets proporsjoner	77
5.3	Kanskje alle kan lære å tegne?	82
6	Drøfting	85
6.1	Modellering som metode - før og nå.....	85
6.2	Fagdidaktisk kompetanse	88
	Fleksibilitet og tid.....	89
6.3	Hvorfor modellering?	93
	Motivasjon og mestring	93
	Progresjon I.....	96

Avsluttende kommentar med et blikk på veien videre	98
Litteraturliste.....	100
Figur- og bildeliste	105
Vedlegg	107
vedlegg 1 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.....	108
vedlegg 2 Godkjenning fra Kriminalomsorgen	109
vedlegg 3 Godkjenning fra Grønland voksenopplæringscenter	113
vedlegg 4 Informasjonsbrev til mulige deltakere	114
vedlegg 5 Samtykkeerklæring.....	117
vedlegg 6 Intervjuguide for 1. individuelle intervju	118
vedlegg 7 Intervjuguide for gruppeintervju	119
vedlegg 8 Intervjuguide for 2. individuelle intervju	120

1 Introduksjon til undersøkelsesfeltet

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Høsten 2018 startet jeg på masterstudiet i Fagdidaktikk, kunst og design på deltid. Det var da nøyaktig 30 år siden jeg fullførte min 3-årige faglærerutdanning i forming ved Statens lærerhøgskole i forming, Oslo (SLFO). I første studieemne på masterutdanningen studerte vi ulike diskurser innen utdanningsfeltet design, kunst og håndverk. Dette ga meg en mulighet til å reflektere over min egen utdanning og lærerpraksis i lys av historiske paradigmer og ulike rådende diskurser innen fagfeltet.

Min egen tegneopplæring har jeg fått på husflidskole med tegning, form og farge. Der lærte vi form og farge ved hjelp konkrete og demonstrasjon, mens tegneundervisningen var av typen verbal veiledning og peking på modeller. Som student ved SLFO, var det forventet at jeg stilte med den nødvendige formings- og tegnefaglige kompetansen, siden kravet for å komme inn den gang, var to år på husflidskole eller yrkesfag, i tillegg til gymnas. Dette var tiden da Mønsterplanen 1974 (M74) var styrende for formingsfaget i grunnskolen. Formings- og tegnefagets innhold var preget av ideene til blant annet utviklingspedagogen Viktor Lowenfeld, som mente at barn og unge ikke skulle introduseres for tegneundervisning for tidlig, men arbeide fritt og naturlig uten påvirkning fra voksne (Borgen, 1995).

Jeg reflekterte ikke noe særlig over at det kunne være annerledes. Jeg trodde at det hele var avhengig av hvorvidt man hadde talent eller ikke, og all den tid jeg fikk gode tilbakemeldinger på tegneferdighetene mine, anså jeg vel at jeg var en av de heldige.

Min egen praksis som lærer er et eksempel på at endringer skjer sakte på grasrota, måten jeg underviser på er fortsatt preget av undervisningen jeg selv har fått som elev og student. Men i en av undervisningstimene fikk jeg meg en vekker. Tittel på oppgaven jeg ga til elevene var "Slipp fangene fri, det er vår" og læringsinnholdet var maleri, komposisjon, farge og visuell formidling. Vi var ferdige med idemyldring, der det kom mange gode ideer om hva som kunne være med i bildene for å svare på oppgaven, dette ble flittig notert på tavla. Da selve skissearbeidet skulle starte og elevene satt med blyantene klare, var det en av dem som rakk opp hånda og sa: "Lærer, du må lære oss å tegne først!".

Elevene mine fant seg ikke i å bli undervist etter de metodene jeg hadde lært. Det ble en oppvåkning for meg. Kunne jeg i det hele tatt tegne? Det lurte både jeg og elevene mine på, men det var ingen vei utenom, jeg måtte tegne på tavla for å vise elevene at jeg hadde noe å lære bort.

Det ble etter hvert naturlig for meg å demonstrere tegning og tegnemåter for elevene mine og jeg fortsatte sporadisk å modellere tegning for dem.

I forbindelse med undervisning av privatister i programområdet Håndverk, design og produktutvikling (HDP), møter jeg voksne elever som har liten erfaring med tegning, og liten tro på at de kan lære å tegne. Noen ganger kan tegneferdighetene være så svake at elevene har problemer med å formidle egne ideer, og å besvare eksamensoppgaver i programfagene. I HDP, er det å kunne tegne illustrasjoner og arbeidstegninger for å dokumentere og formidle både arbeidsprosesser og ideer, en grunnleggende ferdighet på linje med å kunne skrive (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har derfor fortsatt å bruke modellering som undervisningsmetode i tegning for denne gruppen elever, og har erfart at de ganske raskt kan øke sin visuelle kompetanse og få et bedre utgangspunkt for å bestå eksamen.

Det er likevel ikke til å komme forbi at selv om jeg syntes at modellering ser ut til å være en effektiv metode å bruke for å sette elevene i stand til å kunne uttrykke seg visuelt, så følte jeg selv en viss skam over å måtte ty til en slik undervisningsmetode.

Derfor ønsker jeg nå å kvitte meg med min vegring mot å bruke modellering som undervisningsmetode. Som kan beskrives som en motstand mot å påvirke elevenes personlige tegneuttrykk gjennom kopiering og modellering. Liv Merete Nielsen (Nielsen, 2014) mener en slik vegring kan være en av årsakene til at elevene ikke får adekvat tegneopplæring. Det håper jeg å få hjelp til i denne undersøkelsesprosessen, og ved å spørre elevene mine hva de mener om saken.

1.2 Problemstilling og målsetting

I masteravhandlinga vil jeg undersøke hvordan modellering som undervisningsmetode kan gjennomføres i tegneopplæring. Jeg vil bruke egen undervisningspraksis som undersøkelsesarena i en aksjonsforskningsprosess. Undersøkelsen vil foregå over fem uker, med tre undervisningstimer hver uke.

Jeg ønsker å finne ut om det er egenskaper ved denne formen for observasjonstegning som kan være til hinder for læring, mestring og kreativitet. Jeg ønsker også finne ut om det er egenskaper ved metoden som kan fremme læring, mestring og kreativitet. I det hele tatt, hvilken forståelse av modellering innehar elevene og hva kan konstrueres av kunnskap om temaet i samspill med elevene i klasserommet?

Informantene i undersøkelsen er tegnekursets elever, de vil bli intervjuet om egne opplevelser og meninger om undervisningens innhold og arbeidsmåter. Erfaringen elevene får med modellering som undervisningsmetode i undersøkelsesperioden vil skape kunnskap om metodens egnethet med hensyn til tegneprogresjon og mestring.

Masteravhandlingens problemstilling er:

Hvordan kan modellering som undervisningsmetode brukes i tegneopplæring, og hvilken betydning mener voksne elever at modellering har for deres tegneutvikling?

Målsettingen er å skape kunnskap om modellering som kan legitimere bruk av metoden i tegneundervisningen, slik at den kan inkluderes som del av lærerens metoderepertoar.

1.3 Begrepsavklaringer

Modellering

Modellering er, i denne problemstillingen, definert som en tegneaktivitet der elevene ser på at læreren tegner foran klassen, slik at både lærerens aktivitet, *å tegne*, og resultatet av den, *tegningen*, er modeller som elevene forsøker å gjenskape. Modelleringen skjer ved at eleven ser at læreren tegner på flippover, video og ved individuell tegneveiledning. Eleven modellerer også etter fotografi.

Når Nina Scott Frisch beskriver visuelt kontrollerte tegneprosesser, innlemmer hun den kontinuerlige vekslingen mellom å se og tegne underveis i modelleringsprosessen:

«The drawing is made by visually controlling or visually checking the drawing up against the model in a direct ongoing seeing-drawing process to master the visually perceived model as a drawing» (Frisch, 2010, s. 3).

Nina Scott Frisch sin beskrivelse samsvarer med elevenes aktivitet i modelleringsprosessen i denne undersøkelsen.

Observasjonstegning

Observasjonstegning handler om å tegne det man ser og inkluderer modellering i denne avhandlingen.

Forestillingstegning

I forestillingstegning bruke fantasien til å visualisere ideer, følelser og tanker.

Undervisningsmetode

Med undervisningsmetode, menes hvordan læringsarbeidet planlegges og gjennomføres. Læreren står fritt til å velge undervisningsmetode, og gjør dette på bakgrunn av sin fagkunnskap, fagets læreplaner, elevenes forutsetninger og andre rammefaktorer (Nielsen, 2019).

I problemstillingen bruker jeg begrepet modellering for å beskrive en undervisningsmetode som benyttes for å lære elevene å tegne. Undervisningsmetoden kjennetegnes ved at læreren modellerer en aktivitet for eleven som eleven forsøker å gjenta.

Brønne og Heggvoll (2018) forklarer at begrepet *metode* inkluderer eleven i mindre grad som en aktiv part. Dette stemmer med slik begrepet *undervisningsmetoden modellering og metoden modellering* brukes i undersøkelsen, der det viser til lærerens framgangsmåte for å formidle lærestoffet. Mens modellering viser til gjennomføringen av aktiviteten i klasserommet, i aksjonen der undervisningen skjer, involverer og aktiviserer den både lærer og elev.

Undervisningsmetode svarer på fagdidaktikkens *hvordan*, som blir nærmere beskrevet i kapittel 1.4.

Tegneopplæring

Med begrepet tegneopplæring er ønsket å signalisere at selv om undersøkelsen er gjennomført innenfor rammene av undervisning i fengsel, håper jeg at den kan angå undervisning ved andre typer opplæringsarenaer med andre rammer.

Tegneutvikling

Tegneutvikling handler om hvorvidt elevenes tegneferdigheter økes i løpet av undersøkelsesperioden. I avhandlingen spørres det etter elevenes selvopplevde faglige progresjon.

Kreativitet

I store norske leksikon forklares ordet kreativitet som skapende evne eller virksomhet og idérikdom (kreativitet i snl, 2021). For å utdype begrepet ytterligere, støtter jeg meg til Lev S. Vygotskij som forklarer kreativitet som evnen til å sette sammen kunnskap vi allerede har, og ting som vi kan, på nye måter (Vygotskij, 1995).

Visuell kompetanse

Visuell kompetanse handler om å oppleve, motta og forstå visuelle tegn og virkemidler, det handler også om kunne produsere visuelt baserte budskap og uttrykk for å formidle ideer, et budskap eller dokumentere en hendelse (Nielsen, 2019, s. 97).

Autonomi

I filosofien brukes ordet autonomi om det som følger av sin egen indre lovmessighet, uavhengig av påvirkning utenfra. Begrepet brukes spesielt innen moralfilosofien og omhandler en persons evne til selv å bestemme sine handlinger og grunnlaget for sine handlinger. En aktør regnes som autonom når grunnene for hvordan personen handler, er personens egne grunner (Sagdahl, 2019).

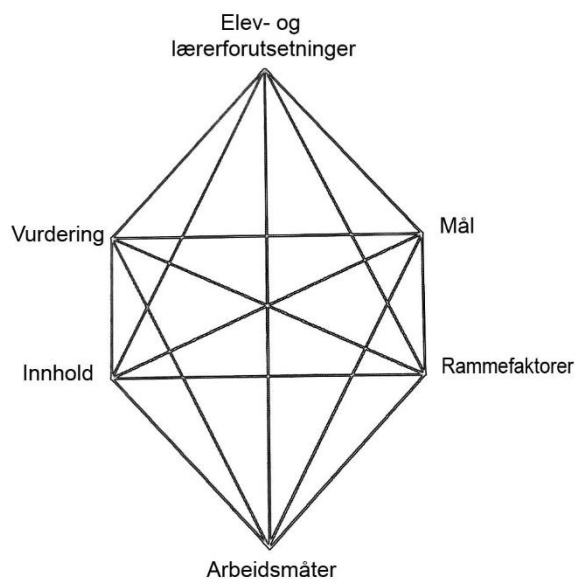
1.4 Fagdidaktisk posisjon

Avhandlingen er skrevet fra et sosialkonstruksjonistisk ståsted. Med det menes en forståelse av at den sosiale virkeligheten, slik vi opplever den, med den sine normer, regler og begreper, konstrueres og endres av mennesker i sosialt samspill med hverandre. Som en konsekvens av dette vitenskapssynet, er min forståelse av læring også preget av ideen om at kunnskapen jeg er formidler av, og måten jeg formidler den på, er sosialt konstruert. I kapittel 2.2, beskriver jeg nærmere noen av fagideologiene som har preget fagfeltet tegneundervisning i et historisk perspektiv.

Fagdidaktikken begrunner et fags plass i skole og samfunn, den sier noe om fagets historie, mål, rammer og innhold (Nielsen, 2019). «Det er spørsmål knyttet til hva faget er, og hva det ønsker å være, som er kjernen i selve fagdidaktikken» (Nielsen, 2019, s. 44). Svaret på undervisningsens hva, hvordan og hvorfor gir en god beskrivelse av tegnefagets fagdidaktikk. *Hva* handler om målet for undervisningen og hva som skal læres. *Hvordan* dreier seg om lærerens tilrettelegging for undervisning, og metodene læreren velger å bruke i gjennomføringen av undervisningen. *Hvorfor* sier noe om begrunnelsen for de overnevnte valgene læreren gjør før under og etter undervisningen.

Denne avhandlingen tar for seg modellering som undervisningsmetode i tegneopplæring og har på forhånd definert *hva* som er målet for undervisningen, nemlig å lære å tegne. I avhandlingens analysedel svares på det fagdidaktiske spørsmålet, *hvordan kan læreren undervise i tegning?* Mens i drøftingsdelen løftes temaet og det reflekteres over begrunnelsen for *hvorfor bruke modellering som undervisningsmetode.*

De overnevnte didaktiske forutsetningene finnes igjen i den didaktiske relasjonsmodellen presentert i Liv Merete Nielsens bok *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (2019, s. 16)



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen

I planlegging av undervisning hjelper den didaktiske relasjonsmodellen å analysere sammenhengen mellom de ulike faktorene som påvirker læringsmiljøet. I modellen knyttes de ulike elementene sammen og illustrerer det gjensidige avhengighetsforholdet mellom dem.

I planlegging og regi av de enkelte undervisningsøktene, bidrar MAKVIS -prinsippene like godt nå, som i 1981, da Arne Maltén introduserte dem i boka *Lærerollen* (Maltén, Viken og Rishøy, 1981). Bokstavkombinasjonen MAKVIS er en huskeregel som kan bidra til å gjøre gode didaktiske valg uansett i hvilken kontekst undervisningen foregår. Bokstavene i MAKVIS står for *Motivasjon, Aktivisering, Konkretisering, Variasjon, Individualisering* og *Samarbeid* (Maltén, Viken og Rishøy, 1981). Motivasjon handler om det læreren gjør for å skape interesse og motivasjon hos elevene. Aktivisering, spør etter hva og hvordan elevene aktiviseres i arbeidet med lærestoffet. Konkretisering handler om å gjøre læringsinnholdet relevant og forståelig. Variasjon handler om å variere undervisningsmetoder slik at øktene

ikke blir for ensformige. Individualisering, handler om å tilrettelegge læringsstoffet til elevens forutsetninger og interesser. Samarbeid handler om hvordan læreren tilrettelegger for at elevene får trening i samarbeid (Maltén, Viken og Rishøy, 1981).

I planlegging og gjennomføring av undervisningsøktene, som er rammen for denne undersøkelsen, er både den didaktiske relasjonsmodellen og MAKVIS-prinsippene brukt. Modellene hjelper læreren å gjøre didaktiske valg til beste for elevene og, i dette tilfellet, til å kunne svare på avhandlingens problemstilling.

1.5 Relevans for fagfeltet

Undersøkelsen finner sted innenfor rammene av fengselsundervisning, der informantene er voksne innsatte som deltar på tegnekurs i små grupper. Undersøkelsen søker kunnskap om modellering som undervisningsmetode; hvordan opplever voksne elever modellering som undervisningsmetode og læringsmåte, samt; hvilket potensial kan modellering som undervisningsmetode ha? Dette kan være relevant for tegneundervisning som har andre rammer enn fengselsundervisningen tillater.

Ved å styrke metodens anseelse som motiverende og læringsfremmende, vil kanskje flere av søkerne til høyere studier innen fagfeltet, inneha den grunnleggende ferdigheten å *tegne*. Bente Strømsnes Høyen, som sensurerer eksamensoppgaver på fagfeltet ved faglærerutdanningen på OsloMet, skriver i tidsskriftet *Form* at hennes erfaringer er at: «Studentene mangler grunnleggende kunnskaper og ferdigheter innen tegning, form og farge. Jeg ser at tegne/skisseferdighetene er meget svake, komposisjon og begrepsforståelsen er nesten fraværende» (Høyen, 2021).

Her ser det ut som det haster å øke kompetansen til elevene innen praktiske ferdigheter. Å modellere fram ferdigheter for elevene, være seg tegning eller andre ferdigheter, er ikke en ny innovativ undervisningsmetode, men tvert imot, en gammel og velprøvd metode. Bente Helen Skjelbred har, i sin doktoravhandling *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* (2021), dokumentert at metoden brukes i tegneopplæring i ungdomsskolen.

«Når lærerne visualiserer kjennetegn på måloppnåelse ved hjelp av å tegne det elevene skal strekke seg mot, konkretiseres en tegnedidaktikk som kan tolkes som en pedagogisk overbevisning basert på tidligere erfaringer med å visualisere tegneøvelser, teknikk etc.» (Skjelbred, 2021 s. 7).

Skjelbred tolker dette som *det ekstra laget*, som «(...) lærerne legger på i gjennomføringen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart» (Skjelbred, 2021 s. 8). Læreren tegner for å visualisere for elevene både ved å modellerere for dem og demonstrere. Det kan likevel se ut som metoden har mer status av å være et hjelpemiddel det ikke blir snakket om, enn en anerkjent metode. Bente Helen Skjelbred løfter imidlertid lærertegning og viser hvor viktig det er for elevenes læring å se at læreren tegner for at de skal lære hvordan det gjøres.

Fangebefolkningen i Norske fengsel, har dårligere utgangspunkt enn andre, til å fullføre og bestå videregående utdanning. Flere enn i normalskolen har lærevansker, og flere sliter med dårlige opplevelser fra egen skolegang (Statsforvalteren i Vestland, 2020). Vår første oppgave som fengselskole er ofte å motivere innsatte til å møte på skolen, og deretter å tilpasse undervisningen til eleven. Å tilby ulike kurs for innsatte er en måte for skolen å tilrettelegge på slik at innsatte som ikke føler seg klar for skole, eller trenger et løft for å komme ut av cella, kan motiveres og kanskje starte på veien mot formell kompetanse. Tegnekurset i denne undersøkelsen er et slikt kurs. Det er i tillegg eksempel på et praktisk kurs med tema og metodikk, som kan rettes mot opplæring av ferdigheten *å tegne*, som er et kommunikasjonsverktøy innenfor flere yrkesfag. Derfor vil jeg også spille inn avhandlingen som relevant for fengselsundervisningen.

1.6 Fengsel som undervisnings- og undersøkelsesarena

Å få tillatelse til å bruke fengsel som undersøkelsesarena, ble for meg en lang og omstendelig prosess. Delvis fordi det kreves en grundig vurdering av det enkelte forskningsprosjekt, siden innsatte er en sårbar gruppe og i en utsatt posisjon, men mest fordi jeg selv er uerfaren i forskningsfeltet og erfaren i fengselsundervisningen. Jeg tok for gitt min egen tause kunnskap om respekt for menneskeverdet, fengselsregler, taushetsplikt og andre

innarbeidete rutiner fra arbeidshverdagen min bak murene. Dette medførte at det ble flere runder før jeg var i stand til å verbalisere denne kunnskapen, slik at jeg fikk formidlet den i en søknad. Jeg fikk imidlertid god hjelp fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) til å komme i mål og hadde støtte fra både Kriminalomsorgen og skolen.

At et fengsel er arena for undersøkelsen i masteravhandlingen, bunner i et ønske om at undersøkelsen skal gagne elevene, skolen og fengslene som har vært min arbeidsplass i 20 år. Ved å legge egen undervisningspraksis under lupen, ønsket jeg at elevene, med utgangspunkt i sine personlige forutsetninger, skulle involveres mer i tegneundervisningens innhold og arbeidsmåter. Lykkes dette, kan det lede til gode mestringsopplevelser og høyere måloppnåelse for elevene.

Både fengslene og skolen etterstreber normalitetsprinsippet som beskrives i kriminalomsorgsmeldingen *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Der er normalitetsprinsippet formulert på denne måten: «Tilværelsen under straffegjennomføringen skal så langt som mulig være lik tilværelsen ellers i samfunnet. Det er selve frihetsberøvelsen som er straffen» (St.meld. nr. 37 (2007–2008), s. 22). Domfelte som soner i norske fengsel har de samme rettigheter som andre, noe som betyr at de også har lik rett til utdanning som andre. Undervisningen i norske fengsel organiseres gjennom importmodellen, det betyr at det ikke er fengslene som ansetter lærerne, men at lærerne er ansatt ved en videregående skole eller et voksenopplæringscenter i den enkelte fylkeskommune. Statsforvalteren i Vestland har et faglig koordinerende ansvar for opplæring innen kriminalomsorgen i Norge (Statsforvalteren i Vestland, 2021).

Skolene tilbyr både eksamensrettet undervisning og kompetansegivende kurs av ulik varighet. Tegnekurset, som er ramme for denne undersøkelsen, knyttes opp mot grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i læreplanene for utdanningsprogrammene *Håndverk, design og produktutvikling (HDP)*, *Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE)* og *Kunst, design og arkitektur (KDA)*. Heretter omtalt som henholdsvis HDP, FBIE og KDA. Disse utdanningsprogrammene bruker alle tegning som verktøy og har visuell kompetanse som del av sine kjerneelementer. Kursene er ikke eksamensrettet, men gir en grunnleggende tegneopplæring der de som ønsker kan delta. Kurset kan også være nyttig for

elever som skal ta eksamen i programfag fra HDP, FBIE og KDA. Skoler i fengsler kan arrangere privatisteksamener, i samarbeid med privatistkontorene, inne i fengslene.

Flytting av innsatte og soningsavbrudd er en utfordring i det daglige arbeidet som lærer i fengsel. Det er kontinuerlig inntak av elever gjennom hele året, enkelte deltar i undervisningen bare noen få dager, mens andre kan være til stede gjennom et helt skoleår.

I fengselsundervisningen kan elevgruppene være svært heterogene, både når det gjelder kulturell tilhørighet, språk, alder og utdanning. Disse momentene er utfordrende med hensyn til planlegging av undervisning og tilrettelegging for at alle skal få undervisning tilpasset sitt eget nivå. At det sjelden flere enn 6 elever i en klasse, gjør det likevel overkommelig å tilrettelegge undervisningen for det.

I undersøkelsesperioden arbeider elevene med noen av kompetansemålene fra læreplanen i HDP slik som «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne lage og bearbeide skisser og arbeidstegninger manuelt og med digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Målene er brutt ned til læringsmål som for eksempel, *å kunne tegne et motiv slik at det ser tre-dimensjonalt ut*. Elevene arbeider også med den grunnleggende ferdigheten *å skrive*, som i HDP innebærer «å kunne planlegge, vurdere, reflektere over og dokumentere arbeidsprosesser gjennom tekst, bilder, illustrasjoner og arbeidstegninger. Det betyr også å kunne bruke fagspråk og fagterminologi» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Selv om det på ulike måter har en relevans for undersøkelsen at undersøkelsen foregår bak murene, er det ikke disse rammene for undersøkelsen som er viktigst. Imidlertid vil jeg bringe dette fram der det er naturlig for å belyse problemområdet som er tema for avhandlingen.

1.7 Avhandlingens oppbygging

Masteravhandlingen består av seks kapitler i tillegg til en avsluttende kommentar med et blikk på veien videre.

Første kapittel er en introduksjon til undersøkelsesfeltet, hvor jeg tilkjenner min forforståelse av fagfeltet ved å si noe om min bakgrunn og hva som har ført til min interesse

for temaet tegneundervisning og modellering som undervisningsmetode. Problemstilling og målsetting presenteres og begreper knyttet til problemstillingen forklares før min fagdidaktiske posisjon beskrives. Avhandlingens relevans for fagfeltet diskuteres. Jeg har valgt å ikke fordype meg i tematikken skole i fengsel, siden både fengslene og skolen etterstreber normalitetsprinsippet (St.meld. nr. 37 (2007–2008), s. 22), men gir likevel en kort beskrivelse av rammene i fengsel som undervisning- og undersøkelsesarena.

I andre kapittel introduseres avhandlingens teoretiske rammeverk, med et tilbakeblikk på ulike fagideologier, i tillegg beskrives avhandlingens vitenskapelige og teoretiske forankring.

Tredje kapittel er en beskrivelse av aksjonsforskning og de kvalitative metodene som benyttes i undersøkelsen, semistrukturert intervju og logg. Undersøkelsens utvalg presenteres og det reflekteres over etiske utfordringer knyttet til undersøkelsen.

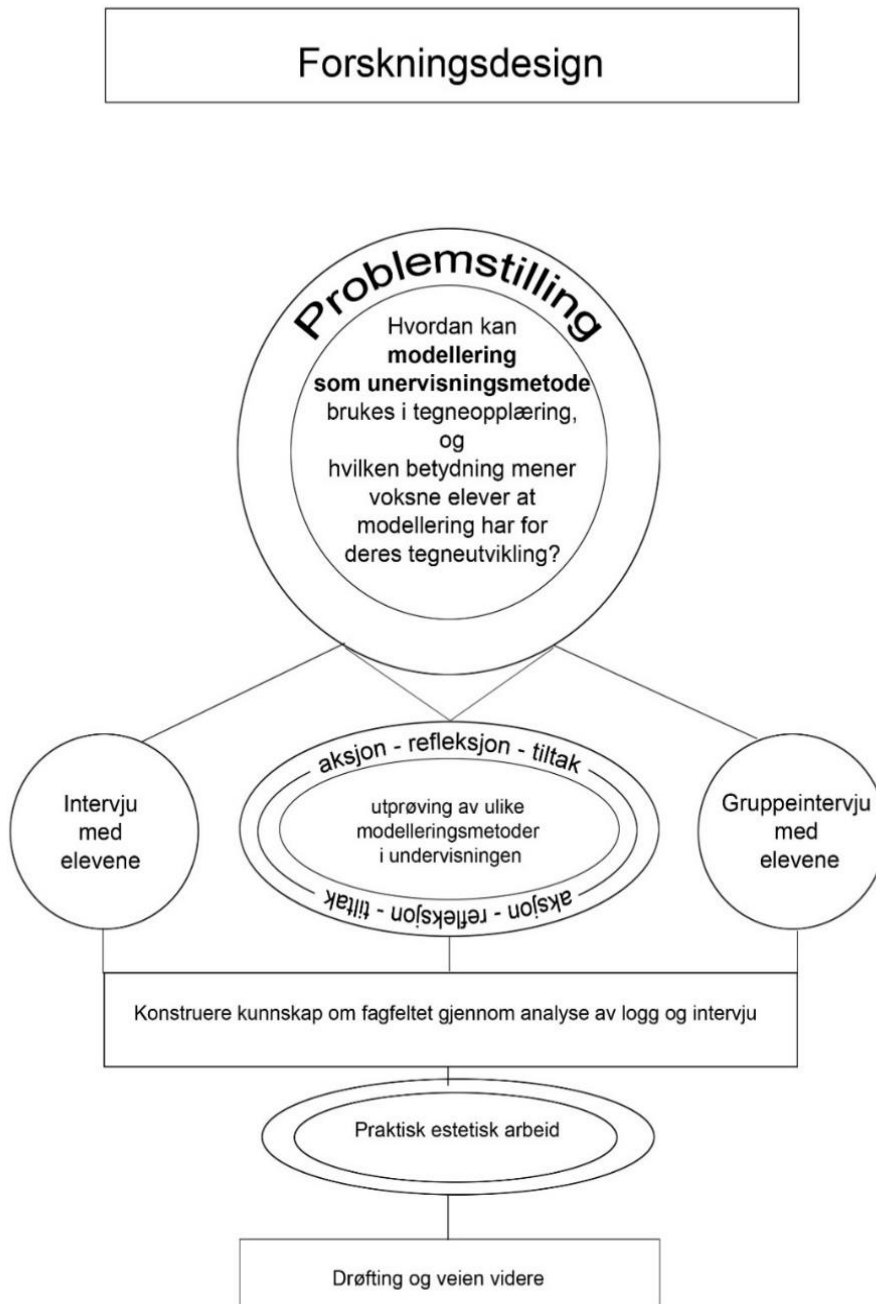
I kapittel fire beskrives undersøkelsens forløp ved hjelp av logg fra undersøkelsesperioden og intervjuer. Videre er datamateriale fra andre individuelle intervjuer presentert under analysetemaene mestring og progresjon, syntetisk sammensetning, samt autonomi og kreativitet. Kapittel fire er illustrert med elevarbeider og lærerens modelleringstegninger.

Kapittel fem handler om avhandlingens praktisk-estetiske del og er illustrert med enkelte bilder fra arbeidet med den.

I kapittel seks drøftes funnene fra undersøkelsen under temaene Modellering som metode – før og nå, Fagdidaktisk kompetanse og Hvorfor modellering?

1.8 Forskningsdesign

Denne undersøkelsens forskningsdesign illustreres ved modellen i figur 2, der aksjonsforskning kan sees som et sentralt element.



Figur 2 Modell av forskningsdesign

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Fagideologier

For å sette modellering som undervisningsmetode i et historisk perspektiv, presenteres et sammendrag av fagideologier fra 1800-tallet fram til i dag.

Elevenes ideer om, og forventninger til, tegneundervisning er formet av deres erfaringer. Det kan være fra sosiale sammenhenger der de har tegnet har sammen med andre og hvor ideer og forestillinger om tegning og tegnepraksis har blitt dannet, i tillegg er den formet av læringserfaringer som de har fra tidligere skolegang. I min egen bagasje har jeg erfaringer fra egen undervisningspraksis, egen skolegang og litteratur fra fagfeltet. Selv om jeg har utviklet undervisningspraksisen min gjennom årene som har gått, er jeg likevel sterkt formet av diskursene som var rådende da jeg selv var elev på videregående skole og student ved Statens lærerhøgskole i Forming på 1980-tallet.

For å forklare diskursbegrepet, støtter jeg meg til Karin Widerbergs definisjon:

«Når man snakker om noe, uttrykker man seg gjennom forskjellige typer diskurser. Diskurs er en type metasamtale som inneholder strukturerte overbevisninger, rasjonaliseringer, logikker og kunnskapsformer som alle i et samfunn forholder seg til når de fatter beslutninger, argumenterer og prioriterer» (Widerberg, 2001, s. 138).

Diskursene innen tegneundervisning har endret seg fra 1818 da tegneskolen i Christiania ble opprettet, den gang skulle elevene tegne etter fortegning (Sprovin, M. 2018, s. 8). Med fortegning menes at elevene kopierte tegninger fra plansjer. Dette var ikke en uvanlig metode i folkeskolen heller, der tegnet de både etter lærerens fortegning og andre modelleringsteknikker (Kjosavik, 2001). Elevene skulle øve på å gjengi det de så, slik at det lignet mest mulig (Kjosavik, 2001).

Rolf Bull- Hansen ga i 1928 ut boka *Barns tegning og tegning i skolen* der han introduserte forestillings- og fantasitegning som en av flere måter å lære å tegne på for barn (Bull-Hansen, 1928). Bull-Hansen var påvirket av reformbevegelsen som satte barnet i sentrum,

han oppfordret lærerne til å gi impulser som stimulerte elevenes fantasi og oppfinnsomhet. Det utkrystalliserte seg etter hvert to retninger i diskusjonen rundt tegnedidaktikken. Den ene ønsket å fortsette på gamlemåten med fortegning, der korrekt gjengivelse og nøyaktighet var målet, den andre retningen omfavnet de nye metodene som vektla personlig uttrykk og fantasi (Andreassen, 1961).

En tydelig dreining skjedde fra rundt 1960, da forsøksplanen for grunnskolen av 1960 (F60) introduserte faget Forming. Formingsfaget var en sammenslåing av fagene Sløyd, Håndarbeid og Tegning. Med formingsfaget dreide fagforståelsens seg bort fra et «teknisk opplæring og materielt kunnskapssyn over mot estetisk opplæring, personlighetsutvikling og skapende arbeid» (Kjosavik, 2001, s. 164). Ifølge Nielsen (2019), ble antagelig faget Tegning mest svekket av denne endringen, lærerne ble inspiratorer og tilretteleggere for elevenes kreative prosesser og produktet var ikke lenger så viktig derfor hadde ikke lærerne lenger samme nytte av sin tegnefaglige profesjonskunnskap (Nielsen, 2019, s. 75). I mønsterplanen for grunnskolen 1971, er det fortsatt elevenes fantasi og estetiske følsomhet som skal utvikles i faget Forming (Kjosavik, 2001).

I 1977 kom Brent og Majorie Wilson med artikkelen, *An iconoclastic view of the imagery sources in the drawing of young people*, som var det første oppgjøret med synet på at barns tegninger er naturlige kunstverk som voksne må unngå å påvirke. Imidlertid fant de ut i sin undersøkelse at eldre barn ikke tar skade av å modellere etter kunstverk, tegninger eller en lærers demonstrasjon på tavle, men derimot økte sine tegneferdigheter (Wilson & Wilson, 1977).

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, har Formingsfag blitt erstattet med Kunst og Håndverk. Utvikling av estetisk sans er fortsatt et av målene for faget, men i tillegg skal elevene øve på å observere og gjengi proporsjoner og størrelsesforhold. (Kirke-, u.-o. f. 1996, s. 199). Videre er elevenes arbeid med tegning og enkle skisser nevnt flere ganger noe som åpner for at læreren kan bruke instruksjon og modellering som en del av sitt metoderepertoar i tegneundervisningen. Det åpner også Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) for, som beskriver tegning som en del av den grunnleggende ferdigheten *å skrive i Kunst og håndverk* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Bente H. Skjelbred (2021), undersøker i sin doktoravhandling om *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskole* på bakgrunn av LK06. Hun fastslår at lærerne ikke oppfatter det handlingsrommet de faktisk har, i og med at læreplanen sidestiller skriftlig og visuell kompetanse, lærerne mente at kompetansemålene var for lukkede og etterlyste en åpnere forståelse av tegning enn den de fant i kompetansemålene (Skjelbred, 2021, s. 71). I et diskursperspektiv kan det kanskje forstås slik at lærerne ikke oppfatter tegneopplæring som særlig viktig, og at det heller ikke har vært vanlig å tenke på den som sådan. I stedet for å se tegning som et av håndverkene elevene skal lære, er det et middel i prosesser der tegning ikke er målet (Skjelbred, 2021).

Endring tar tid, grunnlaget for lærernes forståelse og kunnskap om undervisningsmåter, skapes i lærerutdanningen, som har vært påvirket av Viktor Lowenfelds ideer siden 1970-tallet (Nielsen, 2014). Med diskursperspektivet for øyet, kan dette bety at lærerstudenter gjennom flere tiår ikke har fått opplæring i håndverket tegning på lærerskolen, som igjen får konsekvenser for skoleelever som ikke lærer å tegne fordi lærerne kvier seg for å gi dem nødvendig opplæring (Nielsen, 2014). Diskursene er i endring og pendelen er i sving igjen ifølge Bibbi Omtveit, som i sin masteravhandling konkluderte med at innholdet i undervisningen på faglærerutdanningen nå dreier seg om å lære håndverket tegning (Omtveit, 2011).

I den nye læreplanen for Kunst og Håndverk, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er ikke tegning nevnt som en grunnleggende ferdighet. Tegning omtales likevel som en grunnleggende del av kjerneelementet *Visuell kommunikasjon*, «Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her er det muligheter for å lese *opplæring i tegning* framfor *utvikling av tegneferdigheter*, dersom vi pusser brillene og ønsker å legitimere nye og gamle metoder i tegneopplæringen.

2.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Denne masteravhandlingens og undersøkelsens vitenskapsteoretiske ståsted er sosialkonstruksjonismen.

I følge Alvesson og Skölberg (2016) råder det en viss språkforvirring rundt bruken av begrepene sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme. At de brukes litt om hverandre er ikke så rart siden begge har et overordnet syn på den sosiale virkeligheten som konstruert.

Sosialkonstruksjonismen forklares av Alvesson og Skölberg, (2016) som ideen om at virkeligheten er sosialt konstruert i et samspill mellom mennesker og omgivelsene rundt oss og at forskerens viktigste oppgave er å avsløre disse konstruksjonene (Alvesson og Skölberg, 2016). Hansen & Sehersted (2003) beskriver imidlertid at det ikke er lett å gi en klar definisjon av sosialkonstruktivismen siden det er stor variasjon i bruken av vitenskapsteorien «Det hele vil afhænge af, fra hvilken position (perspektiv) man laver den» (Hansen & Sehersted, 2003, s. 9). En av diskusjonene dreier seg om spørsmålet om hva det egentlig er som er sosialt konstruert. Er det virkeligheten eller er det viten og vitenskapen?

I denne undersøkelsen støtter jeg meg til Eva Lutnæs sin forståelse av sosialkonstruksjonismen, og siterer fra hennes doktorgradsavhandling *Standpunktavurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk– læreres forhandlingsrepertoar*, som er forankret i sosialkonstruksjonismen: «Det er vår forståelse av verden jeg anser som sosialt konstruert, ikke verden i seg selv» (Lutnæs, 2011, s. 32).

Menneskenes forståelse av verden og virkeligheten er ikke konstante eller objektive, men endres gjennom samhandlinger med andre i ulike sosiale kontekster, for eksempel i skolen. Ifølge Thomsen (2003) kan de derfor ikke sees på som objektive sannheter, imidlertid må det eksistere en viss form for enighet innen et sosialt fellesskap, og innen en tidsperiode om gjeldene normer og meningsinnhold i ord og begreper. Denne felles forståelsen av hvordan virkeligheten er, hvordan det sosiale samspillet skal foregå og hvordan vi snakker sammen, forutsetter at vi legger den samme betydningen i ord og begreper som vi bruker. Denne intersubjektiviteten beskriver Thomsen som illusorisk, all den tid et sosialkonstruktivistisk samfunn vil være i en stadig forandring, der en forhandler om ulike fortolkninger av meningsinnholdet i ord og uttrykk. For å unngå misforståelser og øke intersubjektivitet i denne avhandlingen, er det viktig at jeg er åpen om min posisjon, rammene jeg forholder meg til, mitt perspektiv og at jeg forklarer begreper som brukes i den. Hansen & Sehersted

(2003), forklarer viktigheten av å informere leseren om at man alltid forteller en historie fra en bestemt posisjon og at fortellingen kan være helt ulik dersom man har en annen posisjon. Virkeligheten omformes over tid, det som anses normalt og sant i et sosialt fellesskap eller en tidsperiode kan i andre fellesskap og til andre tider være galt, av dette slutter Thomsen (2003) at det kan være vanskelig å vurdere sosialkonstruktivistisk forskning på lik linje med annen, såkalt objektiv forskning. Disse konstruksjonene er flyktige og i stadig endring, de kan derfor ikke sees på som objektive sannheter (Thomsen, 2003).

I foregående kapittel 2.1 fagideologier, er det presentert flere eksempler på ideer, oppfatninger og endringer som er konstruert innen fagfeltet tegneopplæring gjennom tiden. Nye ideer og sannheter har blitt konstruert i kommunikativ interaksjon mellom medlemmer i praksisfellesskap. Ideene og sannhetene er heller ikke upåvirket av endringer som konstrueres innen andre fagfelt og andre praksisfellesskap i samfunnet.

I dette masterprosjektet gjør jeg mange valg som kan påvirke elevenes opplevelse av undervisningen, og hva de får mulighet til å lære eller ikke lære. Jeg har valgt undervisningsmetoder, teknikker, framgangsmåter og hvilken muntlig veiledning elevene har fått. Både i planlegging av undervisningen, underveis i undersøkelsen og i etterkant har jeg gjort meg refleksjoner. Refleksjonene jeg gjør bygger på tidligere erfaringer og forskningsbasert kunnskap som reflekterer min, og kildene jeg benytter sin forståelse av verden. Elevene, som er informanter i undersøkelsen, foretar også valg fra sin posisjon, hva som kan har påvirket deres fortelling, kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Med en sosialkonstruksjonistisk orientering betyr dette at undersøkelsen og avhandlingen er sosialt konstruert på bakgrunn av de valg og refleksjonene jeg har gjort i løpet av undersøkelsesperioden.

Alvesson og Sköldbberg beskriver en sosialkonstruksjonistisk undersøkelse i fire trinn, som begynner med at tingenes tilstand er naturlige og ufravikelige. Deretter avsløres det at dette ikke stemmer, det er slett ikke selvfølgelig sannhet. For så å konstatere at tingenes tilstand faktisk er veldig dårlig, før det til slutt erkjennes at noe må endres radikalt eller avskaffes (Alvesson & Sköldbberg, 2016).

Undersøkelsen i denne masteravhandlingen starter på det siste trinnet, der sannheten om at modellering som undervisningsmetode ikke må brukes i tegneopplæring, er stukket hull på for lenge siden. Arbeidet med å konstruere ny kunnskap til fagfeltet er godt i gang, mange forskere bidrar, et knippe av disse vil bli presentert i denne avhandlingen.

I avhandlingen ønsker mine elever og jeg å gi et bidrag. Undersøkelsen søker derfor å skape empiri om hvordan modellering som undervisningsmetode kan brukes i tegneundervisningen, og om metoden kan ha betydning for elevenes tegneutvikling.

2.3 Teoretisk forankring

Avhandlingens problemstilling beveger seg innenfor flere fagfelt, der de mest sentrale er modellering og tegneopplæring. I dette underkapittelet presenteres teorier og relevant forskning for å gi oppgaven en teoretisk forankring.

Slik modelleringen foregår i denne undersøkelsen, handler det om å se at læreren tegner fysisk, lignende den metoden som brukes av mesteren i en mester-lærling-relasjon. Modellering som undervisningsmetode, knyttes gjerne til mesterlæretradisjonen. Derfor ønsker jeg å belyse den ved hjelp av ulike læringsteorier, her representert ved Lev Semenovič Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssonen og hans teori om læring og kreativitet (Vygotskij, 1995). Videre støtter jeg meg på Albert Bandura sin teori om observasjonslæring og forutsetninger for god modellering (Bandura, 2021). Og til slutt er Donald Albert Schön sin teori om den reflekterende praktiker i et læringsfellesskap viktig (Schön, 1987).

Selv om disse teoriene ikke nødvendigvis kan kategoriseres innenfor samme retning, har de alle trekk som er forenelig med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Mimesis, som betyr å etterligne etter noe eller noen i læringsøyemed, er et grunnleggende didaktisk prinsipp som har vært brukt i ulike kulturer gjennom historien (Selander, 2017). Ifølge Selander (2017) har grunnopplæringen, innenfor mange områder, vært organisert slik at elevene øvde seg ved å etterligne forbilder og modeller før de fikk prøve seg på egen hånd i selvstendig arbeid. Vi kan kjenne igjen denne måten å lære på som mesterlære. Tradisjonelt

sett har mesterlæreordningen vært preget av et ujevnt, ekspert – novise forhold mellom mester og lærling, der læremesteren rolle er framhevet (Nielsen, Kvale, Bureid & Jensen, 1999). Nå kjennetegnes imidlertid mesterlære ved en sosiokulturell læringsforståelse. Samspillet mellom individene i et konstruert læringsfellesskap framheves, der lærling og mester arbeider sammen, mesteren demonstrerer hvordan arbeidet skal utføres og lærlingen øver på arbeidet (Sylte, 2013).

Det sosiokulturelle læringssynet vektlegger det sosiale ved læring. Læring og kunnskap konstrueres sjelden i et vakuum, men i en gunstig interaksjon med andre (Sylte, 2013). Skolen er en sosial arena som er søkt tilrettelagt for læring etter ideen om at elever lærer best i samhandling og dialog med hverandre og med lærer/veileder.

Den proksimale utviklingssonen

Psykologen Lev S. Vygotskij betraktet den sosiale og kulturelle sammenhengen mennesket befinner seg i, som særdeles viktig for læring og utvikling.

Leif Strandberg skriver i boka *Vygotskij i praktiken*, at det, ifølge Vygotskij, er elevens aktivitet, altså det elevene faktisk *gjør* når de er på skolen, som er avgjørende for læringen (Strandberg, 2006). Aktivitet sammen med andre innebærer bruk av ulike artefakter i form av verktøy og andre hjelpemiddel, som hjelper oss til å huske og lære, «Utan fingerräkning, ingen huvudräkning» (Strandberg, 2006, s. 11).

I boka *Fantasi och kreativitet i barndomen* beskriver Vygotskij (1995) sammenhengen mellom, kunnskap, fantasi og kreativitet og hvordan den skapende fantasien hjelper mennesket til endring og nytenkning. Fantasien er drivkraften for kreativitet, den stimuleres av alle erfaringer et menneske har hatt, og all kunnskap det har lært. Hjernens evne til å kombinere kunnskap og erfaringer har betydning for hvor produktiv fantasi man har. Kreativitet kommer ikke ut av intet, men er, ifølge Vygotskij, evnen til å sette sammen allerede etablerte elementer på nye måter. «Men i själva verket är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet» (Vygotskij, 1995, s. 13-14).

Vygotskij teori om *den proksimale (nærmeste) utviklingssonen*, representerer et sosiokulturelt lærings syn. Teorien kan sees på som en beskrivelse av lærerens rolle i tilrettelegging av lærestoffet for å tilpasse det til elevens læreforutsetninger.

Vygotskij skiller, i sin teori, mellom det nivået eleven er på, det eleven mestrer i dag og det nivået eleven har mulighet til å mestre. Avstanden mellom disse to nivåene representerer *den proksimale (nærmeste) utviklingssonen*. Læring skjer når eleven, i samspill med lærer eller veileder, får utfordringer som bygger på det eleven mestrer og samtidig gir eleven utfordringer å strekke seg etter. Dette er en kontinuerlig prosess. Etter hvert som eleven konstruerer ny kunnskap vil det som er den nærmeste utviklingssonen i dag, bli den aktuelle utviklingssonen i morgen. Eleven er i fokus og undervisningen må tilpasses det nivået eleven befinner seg på (Sylte, 2013).

Observasjonslæring

Psykologen og professoren Albert Bandura er opphavsmannen til Sosialkognitiv læringsteori som framhever tenkningens og tidligere erfaringers betydning for læring og adferd. (Bandura, 2021). Teorien vektlegger også det sosiale aspektet ved læring og nevner sosial modellering som spesielt gunstig læring. Bandura omtaler sosial modellering ofte som observasjonslæring. Læringen skjer ved å observere en handling eller, en modell for så å imitere denne (Bandura, 2021). Beskrivelsen av observasjonslæring er til forveksling lik læring slik den foregår innen mesterlæretradisjonen (Sylte, 2013).

Bandura bruker begrepet *Self-efficacy*, som på norsk oversettes til mestringstro, som angår vår evne til å tro på egen mestring og ha tro på at vi selv bestemmer over våre egne handlinger og at vi kan oppnå det resultatet vi ønsker (Bandura, 2002). Motivasjon kan skapes på ulike måter. Bandura framhever tidligere mestringsopplevelser som kilde til motivasjon (Bandura, 2021). Tidligere mestringsopplevelser kan gi forventninger om framtidig mestring av tilsvarende aktiviteter, på samme måte som negative erfaringer, kan skape forventning om å mislykkes neste gang. Motivasjon skapes dog ikke bare av egne mestringserfaringer, vi kan også motiveres av å se andre lykkes. Da knyttes vår egen forventningen om å lykkes, og vår motivasjon til den observerte adferden og resultatet av

den. Vi forventer altså at ved å modellere den observerte adferden som var opphavet til ris eller ros, vil vi oppnå det samme resultatet.

Læringen som skjer gjennom observasjonslæring eller modellering, er styrt av fire sammenhengende delprosesser (Bandura, 2021). Disse er: Oppmerksomhet (*attentional processes*), bevaring/hukommelse (*retention processes*), reproduksjonsprosessen / (*motoric reproduction processes*) og forsterkning og motivasjon (*reinforcement and motivational processes*).

Oppmerksomhetsprosessen handler om at elevens oppmerksomhet rettes mot aktiviteten, eller objektet som skal modelleres. Det er ingen garanti for at eleven lærer bare ved å observere en kompleks handling. Eleven må ha lyst til å lære det som modelleres, hen må ha tillitt til læreren, eller den som modellerer. Hen må være i stand til følge med, ignorere det uviktige og fokusere på det som viktig i den modellerte handlingen.

Bevaringsprosessen handler om elevens hukommelse og evne til å memorere det som er lært. Det er flere elementer som kan hjelpe eleven å huske, for eksempel kan eleven gjenta den observerte handlingen umiddelbart, tegne og skrive notater, repetere og øve. Læreren kan bidra til å stimulere elevens hukommelse ved å kombinere bruk av visuell og verbal modellering.

Reproduksjonsprosessen handler om å gjennomføre eller imitere den modellerte aktiviteten på egen hånd i ettertid. Elevens indre forestilling om den modellerte aktiviteten kan være mangelfull, derfor kan de symbolske representasjoner, slik som tegninger og notater, være nyttige for å korrigere den imiterte aktiviteten. Bandura hevder at dersom de symbolske representasjonene beskrives i form av en trinnvis instruksjon, kan selv kompliserte handlingskjeder reproduseres imitativt.

Forsterknings- og motivasjonsprosessen handler om motivasjonen som kreves for å lære den modellerte aktiviteten, og hvordan ulike forsterkningsprosesser kan påvirke den. Eleven kan oppleve indre forsterkning, for eksempel en tidligere mestringsopplevelse med en lignende aktivitet, noe som forsterker ønsket om å oppleve det samme igjen. Positive insentiver for å delta på tegnekurs kan være et ønske om å kunne tegne et portrett av barnet ditt, eller å

oppnå ros fra betydningsfulle andre. Ytre stimuli er også en viktig faktor som kan forsterke motivasjonen for læring og gi et bedre resultat, for eksempel et ønske om å oppnå bedre karakterer.

Negative forsterkninger kan bidra til at en modellert aktivitet blir gjennomført, men gir sjelden så godt resultat som positive forsterkninger. En negativ forsterkning kan for eksempel være å delta i undervisning for å unngå en annen aktivitet som oppleves som verre.

Reflection in action og reflection on action

Donald A. Schöns bruker begrepene *reflection in action* og *reflection on action*, som kan beskrive hvordan praktikerens tause kunnskap manifesterer seg i undervisningssituasjoner (Schön, 1987). Jeg vil presentere Schöns ideer siden praktikerens, som i dette tilfellet er meg selv som lærer i en aksjonsforskningskonstruksjon, både vil reflektere og foreta valg underveis i aksjonen, og reflektere over handlinger i etterkant. Noe som krever at jeg evner å reflektere rundt begge disse rollene.

Vår vanlige *knowing-in action* bringer oss gjennom daglige gjøremål, med aktivitet og handlinger vi har utført utallige ganger tidligere som så og si skjer på autopilot. Av og til kan vi oppleve at noe ble feil, hvorpå vi overraskes og stopper opp for å tenke over hva som skjedde og reflekterer over hva som gjorde at det ble feil (Schön, 1987, s. 26-28). Lærere kan oppleve at de står i situasjoner som de ikke har vært i tidligere, og heller ikke har direkte kunnskap om, men som må løses. Erfarne praktikere stopper da opp og reflekterer over mulige forklaringer og løsninger basert på den kunnskapen de har, noe som kan ha form av en type metasamtale med oss selv. Dette kaller Schön for *reflection on action*, og skjer i etterkant av handlingen.

Alternativt kan vi reflektere midt i arbeidet for å endre praksis mens vi er i praksisen, dette kaller Schön for *reflection-in-action*. Det som skiller *reflection-in action* fra andre typer refleksjon, er den umiddelbare påvirkningen den har på handling.

Donald A. Schön, gir eksempel på hvordan *reflection in action* kan arte seg i en veiledningssituasjon. Læreren, Quist, veileder arkitektstudenten Petra som har tegnet et utkast til en barnehage. Quist legger et transparent papir over Petras tegning som han tegner på for å demonstrere hvordan hun kan løse problemet hun står fast i. Samtidig som han snakker, tegner han det han forteller.

His words do not describe what is already there on paper but parallell the process by which he makes what is there. Drawing up and talking are parallell ways of designing and together make up what I call the language of designing (Schön, 1987, s. 45).

Denne parallelle prosessen der Quist tegner og snakker samtidig kaller Schön for designspråket og utgjør, ifølge Bengt Molander en meningsenhet (Molander, 1993, s. 27).

Relatert forskning

I denne avhandlingen skapes empiri som relaterer seg til forskning innen fagfeltet tegneopplæring, undervisningsmetoder og modellering. I det følgende presenteres forskning fra fagfeltet som kan bidra til å diskutere datamaterialet fra undersøkelsen opp mot problemstillingen jeg søker svar på.

Nina Scott Frisch har skrevet flere artikler om tegneopplæring, blant annet *Modelling as a Foundation for Creativity*, der hun diskuterer forholdet mellom modellering og kreativitet (Frisch, 2018). I artikkelen *Ways of talking about drawing practices*, forklarer hun Gombrichts bruk av begrepet *scheme*, på norsk skjema, som jeg kan relatere til typiske trinn for trinn øvelser brukt i undersøkelsen (Frisch, 2011). Hun har også studert formell og uformell læring av tegneprosesser hos unge, der modellering og visuelt kontrollerte tegneprosesser har vært i fokus. Hennes artikler og doktoravhandling *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts* (Frisch, 2010), er viktige bidrag som kan kaste lys over de ulike sidene ved modellering og visuelt kontrollerte tegneprosesser i tegneundervisning.

Bente Helen Skjelbred sin doktoravhandling *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* (2021), er det aller nyeste forskningsbidraget

innenfor tegneundervisning i Norge. Her har hun undersøkt på hvilken måte tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i faget Kunst og håndverk på ungdomsskolen og hvordan lærerne begrunner sin bruk av tegning i undervisningen. Hun har i tillegg skrevet flere artikler om emnet som kan relateres til tegning og undervisningsmetoder. Hun har kartlagt et bredt spekter av metoder som lærere benytter seg av i tegneundervisningen blant annet observasjonstegning og forestillingstegning. Disse metodene blir ofte ikke nevnt i lærerens undervisningsplanlegging, men er likevel en viktig del av deres metoderepertoar og tilfører undervisningen et *ekstra lag*.

Karen Brønne og Janne Heggvoll har sin artikkel *Begynnaropplæring i teikning, Ein analyse av teiknemetodar* (2018), studert fagstoff og beskrevet tre ulike tegnemetodiske tilnærminger, som er kategorisert etter inspirasjon fra begynneropplæring i skriving. De kategoriserer de ulike tilnærmingene som henholdsvis analytiske-, syntetiske og fenomenologisk metoder. Modellering, slik det brukes i denne masteravhandlingen, kan forklares som en syntetisk tilnærming. Brønne og Heggvoll bringer i tillegg inn begrepet progresjon, som forklarer ulike trekk ved tegnemetodene, slik som kontinuitet, rekkefølge og integrering (Brønne & Heggvoll, 2018).

Forskning og teori som er presentert i dette kapittelet vil, sammen med det som er beskrevet i kapittel 2.1 fagideologier, bli brukt i analyse og drøftingskapitlene for å belyse empirien fra undersøkelsen.

3 Metode

For at leseren av masteravhandlingen skal forstå prosessen der datamaterialet til undersøkelsen er skapt, er det viktig at metodene som er brukt er gjennomsiktige og dokumenterte (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er det nødvendig å beskrive så presist som mulig, alle spesifikke trinn og hendelser som kan være av betydning for konstruksjonen av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015). I dette kapittelet vil jeg blant annet beskrive hvorfor jeg har en kvalitativ tilnærming i undersøkelsen, hvilke implikasjoner det kan ha for undersøkelsens reliabilitet og validitet (pålitelighet og gyldighet). Utvalget beskrives nærmere, det gjør også de kvalitative metodene som brukes og hvordan de gjennomføres. Til slutt i kapittelet presenteres en strategi for hvordan analysen av det innsamlede datamaterialet skal gjennomføres.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Et av målene i undersøkelsen er å undersøke problemområdet gjennom elevenes blikk; hva mener elevene om *modellering* som undervisningsmetode? «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2017 s. 17). Undersøkelsen skjer i en naturlig kontekst, som i denne undersøkelsen er i klasserommet, der undervisningen og aktiviteten *modellering* skjer. Kunnskapen og forståelse av modellering som undervisningsmetode, konstrueres i et sosialt samspill mellom læreren og elevene i klasserommet. Den påvirkes av den enkeltes subjektive oppfatninger, erfaringer og det sosiale samspillet i gruppa. Den sosiale interaksjonen som kjennetegner kvalitativ forskning på praksis, beveger seg, i bunn og grunn, innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2017). Postholm skriver videre at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning. Forskeren setter søkelyset på sammenhenger ved å sette sammen brokker av informasjon som kan bli til et bilde av deltakernes perspektiv (Postholm, 2017). I denne undersøkelsen forsøker jeg å konstruere et bilde av elevenes mening om modellering som undervisnings- og læringsmetode. Hvilke erfaringer gjør elevene seg når de modellerer etter lærers modelltegning, etter trinn for trinn støtteark, eller video instruksjon?

For å konstruere kunnskap om dette, og for å skape empiri, brukes metoder som er vanlige innen kvalitativ forskning, nemlig semistrukturerte individuelle intervjuer og gruppeintervjuer, samt logg fra undervisningen. En kvalitativ datainnsamling er ofte intensiv og kjennetegnes ved å ha få informanter, og forholdsvis store mengder data som helst skal representere et mangfold av opplevelser og tolkninger (Jacobsen, 2015).

Arbeidet med å synliggjøre den konstruerte virkeligheten, startet med formuleringen av spørsmål til informantene. Med utgangspunkt i teori og egen erfaring, formulerte jeg spørsmål og tema for intervjuene. Som nevnt i kapittel 1.1 *bakgrunn for valg av problemområde*, er det egne erfaringer med narrativer som var rådende da jeg var elev og student på 1980-tallet som har formet mitt perspektiv på modellering som undervisningsmetode.

I det videre går jeg nærmere inn på intervjuundersøkelsens hva og hvordan for å beskrive nærmere hvilken informasjon som søkes samlet inn, og metodene jeg vil bruke for å samle dem inn.

3.2 Aksjonsforskning

Siden jeg skal undersøke egen praksis, i egen undervisning og med meg selv som deltaker, er det nærliggende å tenke aksjonsforskning som ramme for denne undersøkelsen. Dag Ingvar Jacobsen (2015) beskriver aksjonsforskning som en spesiell type undersøkelsesopplegg som foregår i et avgrenset område, som for eksempel i en skoleklasse. Aksjonsforskeren er ofte deltaker og er aktiv på den måten at hun iverksetter endringer. Aksjonsforskning kan kort beskrives som en prosess hvor man setter inn tiltak for å endre praksis, hvorpå man måler effekten av tiltaket, reflekterer rundt resultatet og eventuelt setter inn nye tiltak i en gjentakende prosess til man når et tilfredsstillende resultat (Jacobsen (2015)).

Ifølge Christoffersen og Johannesen er aksjonsforskning mest effektiv når den foregår i små grupper, siden det da er større sannsynlighet for at alle parter vil ha læringsutbytte av prosessen. Det kan imidlertid være vanskelig å overføre empiri fra et aksjonsforskningsprosjekt til andre situasjoner, siden det kan være utfordrende å se aksjonen utenfra samtidig som man er en del av den (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Aksjonsforskning er mye brukt i utdanningsforskning, den stimulerer læreren til å reflektere over egen undervisning der målet ofte er å endre praksis (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det refereres gjerne til taus kunnskap når vi snakker om aksjonsforskning i praktisk-estetiske fag. Taus kunnskap kan forstås som erfaringsbasert kunnskap som ikke alltid kan forklares eller settes ord på (Christoffersen & Johannesen, 2012). I praktiske fag vil en yrkesutøver ha tilegnet seg kunnskap og ferdigheter som «huskes» av kroppen, men som det er vanskelig å sette ord på. For eksempel vil en erfaren tegner ha kunnskap om hvordan blyanten skal håndteres for å oppnå et spesielt uttrykk i tegningen, men det kan være vanskelig å artikulere ved hjelp av ord hvordan trykk og hastighet i tegneprosessen varierer.

Donald A. Schön foreslår, i boka *Educating the reflective practitioner*, å snu problemet opp ned. I stedet for å stadig endre praksis ved å iverksette nye teorier og modeller, kan man studere praksisen for å identifisere og undersøke hva som gjør praksisen god (Schön, 1987). Empirien fra undersøkelsen av egen praksis, vil jeg knytte til relevant læringsteori og annen forskning fra fagfeltet. Det vil være viktig for meg å reflektere over min egen tause kunnskap for å få økt bevissthet om egen praksis og som kilde til empiri. Dette kan ikke skje uten i samarbeid med elevene, siden samspillet med elevene i aksjonen i klasserommet blir den viktigste arenaen for kunnskapskonstruksjonen som skal skape empirien i denne undersøkelsen. Det er derfor naturlig for meg å bruke prinsipper fra Aksjonsforskning som en strategisk del av undersøkelsen.

3.3 Intervju

Kvale og Brinkmann beskriver intervjuet som et håndverk i tillegg til at det, i forskningsøyemed, er en metode for å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). I boka *Det kvalitative forskningsintervjuet* får jeg tilgang til nødvendige verktøy for å planlegge og gjennomføre en intervjuundersøkelse. Intervjuprosessen beskrives grundig gjennom ulike stadier (Kvale & Brinkmann, 2015, s.138).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha form av en samtale, der informanten er hovedpersonen. Intervjueren søker å få innsikt i informantens forståelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I planleggingen av en intervjuundersøkelse er det avgjørende å få klarhet i

hva som er formålet med studien (hvorfor), innhente informasjon om emnet som skal undersøkes (hva) og bestemme hvilke teknikker og metoder man skal bruke for å innhente informasjon (hvordan) (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Formålet med intervjuet er å konstruere kunnskap om informantens syn på, og opplevelse av, modellering som undervisningsmetode.

Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å bruke en semistrukturert form for intervju, som kjennetegnes ved likheten med en dagligdags samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene kan fortelle fritt om sin livsverden samtidig som jeg søker å tematisere samtalens innhold. Intervjuformens ledige stil, kan bidra til at informantene slapper av og fortellingen blir mer fri i formen slik at deres perspektiver trer bedre frem. Det tematiske innholdet i intervjuene, formulerte jeg i god tid før intervjuene, siden intervjuguidene var en del av søknaden til Norsk senter for forskningsdata (godkjenning fra NSD, vedlegg 1). Intervjuguidene inneholder tema for intervjuene og forslag til spørsmål (vedlegg 6, 7 og 8), og ble litt justert etter hvert som prosjektet skred frem og min kunnskap om problemområdet økte.

Dokumentasjonen av intervjuet kan skje ved bruk av lydopptak, video, notater eller bruk av hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vanligste er lydopptak, det gjør at intervjueren ikke trenger å konsentrere seg om å notere, men kan ha full oppmerksomhet på informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vurderte å bruke lydopptaker under intervjuene siden det kan gi en mer presis gjengivelse av det som blir sagt, og kanskje gjøre det lettere for meg å konsentrere meg om informanten og dens kroppsspråk. Jeg valgte det vekk siden det kan medføre ekstra ubehag for informantene å snakke i en mikrofon. Informantene i undersøkelsen er i en ekstra sårbar posisjon siden de er innsatte i fengsel. Andre ulemper ved lydopptak, kan være usikkerheten knyttet til hvorvidt det kan være mulig for en tredjepart å høre på opptaket senere. Informantene ble spurt om det kunne brukes lydopptaker i intervjusituasjonene, noe som en av informantene svarte slik på: «Jeg blir ikke med hvis du bruker lydopptaker for å ta opp samtalen, jeg hater å høre min egen stemme» (E).

Jeg valgte å gjøre skriftlige notater for hånd mens vi samtalte, noe som medførte at det ble noen pauser underveis. Dette opplevde jeg ikke som en ulempe, da det syntes som at informantene opplevde det som tenkepauser, og kom på flere ting de ønsket å formidle.

Individuelt intervju

De individuelle intervjuene fant sted i uforstyrret miljø på kontor og i besøksrom.

Intervjuene ble avtalt i god tid på forhånd samtidig som elevene fikk informasjonsskriv om hva som skulle være tema for intervjuet. Noen av elevene virket spente i begynnelsen av første individuelle intervju, men samtalene fløt lett etter kort tid. Intervjuene fikk form av en samtale, der jeg kom med oppfølgings spørsmål og ledet samtalen inn på emner som jeg ønsket informasjon om. I de innledende første intervjuene ble hensikten med prosjektet gjentatt, det samme ble viktigheten av ærlige svar for at undersøkelsen skal være pålitelig. Informantene ble informert om at alt som blir sagt under intervjuet blir anonymisert og at de ikke vil kunne gjenkjennes. Jeg forsikret meg om at deltakeren forsto at det var frivillig å delta og om de skulle velge å trekke seg underveis i undersøkelsen, ville det ikke få konsekvenser for dem (vedlegg 4 og 5).

Arbeidet med å synliggjøre den konstruerte «virkeligheten», startet med formuleringen av spørsmål til informantene. Med utgangspunkt i teori og egen erfaring, formulerte jeg spørsmål og tema for intervjuene. Som nevnt i kapittel 1.1 *bakgrunn for valg av problemområde*, er det egne erfaringer med narrativer som var rådende da jeg var elev og student på 1980-tallet som formet mitt perspektiv på modellering som undervisningsmetode, og derfor er en del av min forståelse av virkeligheten.

Hovedtema for første individuelle intervju var informantens tidligere erfaringer med tegning både i grunnskole og i fritiden, deres forforståelse og tanker om tegning og tegneopplæring i tillegg til deres forventninger til tegnekurset (vedlegg 6). Intervjuene varte omtrent i 30 minutter.

Andre individuelle intervju ble avholdt i etterkant av undersøkelsesperioden og fikk de samme rammene som det første i form av tid, sted og forberedelser. Første tema for intervjuet var informantenes opplevelser av modellering som undervisningsmetode, om og

hvordan det har påvirket informantenes tegneferdigheter. Neste tema var informantenes tanker om egne tegninger og om de har fått reaksjoner fra andre på egne tegninger. Dette siste kan kanskje si noe om mestringsopplevelser, motivasjon og autonomi.

Etter intervjuene leste jeg høyt for informantene, det som var notert underveis i intervjuet. Uklarheter ble oppklart og utdypende informasjon ble tilføyd der det var behov for det. Etter intervjuene noterte jeg ned egne refleksjoner fra intervjusituasjonen.

Gruppeintervju

Både Kvale og Brinkmann (2015) og Jacobsen (2015) bruker begrepet fokusgruppeintervju om det vi i daglig tale kaller gruppeintervju. Disse intervjuene egner seg spesielt godt når temaet for intervjuet ikke er for åpent, men av en mer avgrenset type siden de ellers kan flyte ut (Jacobsen 2015, s. 160). Fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at de i liten grad styres av intervjueren. Gruppen har en tendens til å utvikle en felles forståelse av hva som har skjedd og ulike individuelle synspunkter kan forsvinne i gruppens felles mening (Jacobsen 2015, s. 161). Det var fire og fem informanter til stede under gruppeintervjuene, et antall som kanskje var for få til å få stor bredde i synspunktene (Jacobsen 2015).

Det ble gjennomført to gruppeintervju i løpet av undersøkelsesperioden som begge fant sted i klasserommet. Det første gruppeintervjuet planla jeg at skulle foregå i etterkant av økt 2, siden den opprinnelige planen var at tema for andre økt skulle være *Øyet*. Da jeg valgte å flytte tema for økt 2 til økt 3, ble også første gruppeintervju flyttet til samme økt fordi jeg ønsket å inkludere temaet *Øyet* i dette intervjuet. Ifølge Jacobsen (2015), ser fokusgruppeintervjuer ut til å fungere best når vi ønsker kunnskap om noe spesifikt (som i disse tilfellene), i dette prosjektet der informantene skulle fortelle om sin opplevelse av en type aktivitet som nettopp hadde forgått i klasserommet. Det andre gruppeintervjuet ble foretatt i slutten av økt 4, der *Ansiktets proporsjoner* var tema for økta. Jeg ønsket at elevenes erfaringer fra økta skulle være ferske siden de i hver av øktene hadde blitt introduserte for en til to ulike modelleringsmetoder som jeg ville høre deres mening om. Det hersket ganske stor enighet i første gruppeintervju der *Øyet* var tema, mens det i andre gruppeintervju der *ansiktets proporsjoner* var tema, var større variasjon i informantenes meninger om øvelsene. Begge gruppeintervjuene varte omtrent 10 – 15 minutter.

Rådataen fra intervjuene ble transkribert og digitalisert rett etter at de var avsluttet. Det var viktig for meg å gjøre det så raskt som mulig mens intervjusituasjonen, innholdet og stemningen fra intervjuet, fortsatt var ferskt i minnet.

Arbeidet med å sortere og analysere det innsamlede materialet kan bli omfattende. Ulempene ved en semistrukturert intervjuform er at det er tidkrevende og mengden innsamlet data kan bli stor, derfor vil det oppstå et behov for å systematisere informasjonen for å få god oversikt over materialet før analysen (Widerberg, 2001).

Jeg valgte først å sortere datamaterialet fra intervjuene i en tabell der spørsmål fra intervjuene utgjorde første sett av temaer. Datamaterialet fra første og andre individuelle intervju ble grovsortert i samsvar med spørsmålene fra intervjuguidene for å se om det var spesielle forhold som trådte fram i den samlede informasjonen. Karin Widerberg skriver at det kan være lurt å finne analysetema ganske tidlig i analysen og ikke ha med for mange tema (2001, s. 126). Hun legger vekt på at forskeren bør bruke tid på å utvelgelse av tema slik at en ikke kommer i en situasjon der man endrer tema underveis og må gjennomgå materialet mange ganger. Etter gjennomlesing og arbeid med av datamaterialet, konstruerte jeg foreløpige analysetemaer for første og andre intervju.

3.4 Logg

I metodelitteraturen har *logg* fått ulike forstavelser som viser til hvilke situasjoner de har blitt skapt i, eller hvilke formål de har, for eksempel refleksjonslogg, observasjonslogg (Hiim, 2010), forskerlogg, feltlogg eller feltnotat (Postholm, 2017).

Loggen fra denne undersøkelsen har til hensikt å beskrive de konkrete aktivitetene som skjedde i undervisningen, elevenes reaksjon på det som skjedde og egne refleksjoner rundt aktivitet og forståelse, jeg velger derfor å kalle den for logg. Loggen ble skrevet i etterkant av øktene og ble organisert etter de overnevnte temaene loggen hadde som hensikt å skulle belyse.

Loggen er sammenfattet og analysert i kapittel 4.2. Grunnlagsmaterialet for loggen består av de skriftlige loggnotatene fra undervisningsøktene sammen med flippoverark jeg har tegnet

og skrevet på i øktene. Noen refleksjoner fra planleggingen av øktene er flettet inn, i likhet med notater fra gruppeintervjuene som foregikk i forbindelse med to av øktene. Foto av informantenes tegninger er også en del av dokumentasjonen i loggen. Dette ble et stort materiale som krevde omfattende transkribering før analysering. Kvale og Brinkmann beskriver at kravet om metodologisk gjennomsiktighet kan drives for langt dersom hver minste detalj av prosessen beskrives i detalj (Kvale & Brinkmann, 2015, s 299). I denne masteravhandlingen ble dette klart for meg, da jeg stod ovenfor det innsamlede materialet og lurte på hvordan dette skulle kunne gi mening for andre. Derfor måtte transkribering av logg foregå i flere omganger. I første omgang ble loggen og løse notater fra undersøkelsesperioden, renskrevet. De opprinnelige planene og notater fra planlegging av øktene ble renskrevet og ryddet. Det hele ble sortert ved hjelp av den fagdidaktiske relasjonsmodellens hva, hvordan, og hvorfor. Loggens beskrivelse av det som faktisk skjedde i øktene, og egne refleksjoner omkring dette ble tilføyd. Slik ble øktene presentert kronologisk. I andre omgang valgte jeg å presentere planene for økta i tabell for å gjøre det datamaterialet mer oversiktlig før det hele ble sortert tematisk, slik som i første omgang. I tredje omgang ble flippover dokumentasjon fra øktene, samt elevenes kommentarer fra gruppeintervjuene, tatt med for å utdype loggen fra øktene ytterligere. Jeg oppnådde på denne måten en gjennomsiktighet, men fremstillingen ble lite leservennlig og oppstykket. Jeg valgte å fjerne tabeller og beskrivelser av noen av de opprinnelige målene for økta, som for eksempel de som omhandlet elevenes visuelle kompetanse. Selv om målene for undervisningsøktene ikke lengre er artikulert i oppgaven, er det fortsatt en del av empirien som er skapt og vil bli drøftet senere i avhandlingen.

Som beskrevet er det foretatt mange valg i prosessen forut for analyse av logg, både med hensyn til presentasjonen av analysen og med hensyn til hva som er med, og hva som ikke er med. May Britt Postholm mener at dette gjelder for flere kvalitative undersøkelser siden «... langt på vei all tradisjonell kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme» (Postholm, 2017, s. 33.) I denne undersøkelsen er forbindelsen mellom aksjonen i øktene, gruppeintervjuene og det empiriske materialet fra annen dokumentasjon som er beskrevet i teksten over, konstruksjoner skapt for å undersøke hvordan modellering kan brukes som undervisningsmetode i tegnopplæring.

3.5 Utvalg

Aksjonsforskning er i denne avhandlingen avgrenset til å undersøke lærerpraksis, i den forbindelse samarbeides det med klassens elever for å få innspill til hvordan praksisen fungerer og, om hvordan den kan forbedres.

I fengselsundervisningen kan det være en viss uforutsigbarhet med hensyn til elevstabiliteten i klassen. Undersøkelsen er derfor sårbar for endringer med hensyn til at elevene flyttes og andre uforutsette hendelser. Jeg fikk råd om å ha minst 5-6 informanter i undersøkelsen. For å sikre at jeg hadde nok informanter, valgte jeg derfor å foreta undersøkelsen parallelt i to grupper, med samme opplegg i begge gruppene.

Åtte innsatte som ønsket å være med på tegnekurs i perioden undersøkelsen fant sted, fikk spørsmål om å delta i undersøkelsen. Alle ønsket i utgangspunktet å delta, men i løpet av undersøkelsesperioden ble 3 elever flyttet mens to kom tilbake før perioden var over. En elev trakk seg fra kurset allerede første dag, og en elev flyttet fra den ene til den andre gruppen. Det kom til en ny elev midt i perioden som etter hvert bestemte seg for at hun ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Til slutt var det til sammen 7 informanter, hvor 6 av dem var til stede i størstedelen av perioden. Derfor ble utvalget bestående av 7 kvinner i alderen 44 til 54 år. En av elevene deltok ikke i noen av de to individuelle intervjuene på grunn av sykdom og flytting, hun deltok imidlertid på ett gruppeintervju og hun deltok i deler av undervisningen. Alle elevene er norsktalende, men ikke alle har norsk som morsmål.

Antallet elever i hver av gruppene er lite, noe som ifølge Dag Ingvar Jacobsen kan gjøre det lettere å identifisere enkeltpersonene i undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 49). I loggen har jeg derfor valgt å slå sammen gruppene for å sikre anonymisering av informantene og få bedre flyt i teksten.

3.6 Etikk

I Den nasjonale forskningsetiske komiteens retningslinjer for forskningsetikk, fremheves viktigheten av at forskning foregår på en etisk forsvarlig måte. Dette begrunnes i at forskning

er en betydelig maktfaktor på flere nivåer, både for det enkelte menneske og for samfunnet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014).

I en intervjusituasjon kan det komme fram opplysninger om informanten som kan skade vedkommende dersom forskeren bruker disse i undersøkelsen. For at forskningen skal være etisk forsvarlig, er forskerens konfidensialitet og integritet av avgjørende betydning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Informantene har derfor blitt informert om at opplysninger som framkommer i intervjusituasjonen, bare skal brukes til det formålet som er beskrevet i informasjonsskrivet (vedlegg 4).

I alle typer intervju er det viktig å ta hensyn til mulige utilsiktede konsekvenser for informantene. Informantene må gi sitt samtykke til å delta og informasjonen som samles inn skal være anonymisert. Det må være frivillig å delta og informantene skal kunne trekke seg fra intervjusituasjonen når som helst uten å oppgi grunn (Jacobsen, 2015, s. 48).

Informantene i denne undersøkelsen er opplyst om at det ikke vil få noen negative konsekvenser for dem dersom de velger å trekke seg fra undersøkelsen (vedlegg 4).

Kvale og Brinkmann påpeker at en intervjusituasjon er en moralsk undersøkelse som er fylt med moralske og etiske spørsmål. Som forsker må jeg bestrebe at fokus beholdes på formålet med undersøkelsen. Opplysninger som framkommer i intervjusituasjonen, kan ikke uten videre overføres til andre journaler innen institusjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann er viktig å unngå en uetisk stigmatisering av informantene og deres situasjon, noe som kan skje ved generalisering, eller ved at det trekkes frem uttalelser som kan forsterke uheldige, negative oppfatninger av bestemte personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 214).

Konsekvensene av en useriøs behandling av innhentet informasjon, kan bli betydelig større for denne gruppen informanter siden de er frihetsberøvd som straffedømte eller i varetekt i fengsel. I Den nasjonale forskningsetiske komiteens retningslinjer for forskningsetikk påpekes det at det må "utvises årvåkenhet for å sikre reell frivillighet der deltaker står i et avhengighetsforhold til forsker eller er i en ufri situasjon" (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014).

Forskeren utgjør en maktfaktor i alle typer undersøkelser. I denne undersøkelsen er læreren og forskeren i tillegg en og samme person. Derfor er det ekstra viktig å være oppmerksom på det ujevne maktforholdet i relasjonen siden informantene i tillegg til å være elever, er innsatte i fengsel og dermed i en spesielt sårbar posisjon. Dette er det informert om i informasjonsskrivet til mulige deltakere (vedlegg 4).

Validitet og reliabilitet

En undersøkelses validitet og reliabilitet omtales ofte som dens gyldighet og pålitelighet.

Validering handler om vurdering av kunnskapen som blir produsert i undersøkelsen, hvilke metoder som er valgt og hvordan de er brukt. Svarer undersøkelsen på det som er undersøkt? Det handler også om forskeren som person og hennes moralske integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Etter hvert som forskeren publiserer egen forskning kan disse personlige kvalitetene bli en del av hennes renommé, noe som i seg selv har innvirkning på en undersøkelses troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Som *førstegangsforsker* og student under utdanning, er det ekstra viktig å sikre at alle fasene i undersøkelsen er så gjennomsiktede som mulig (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Valideringen bør gjennomsyre alle fasene i forskningsprosessen og tolkningene må problematiseres underveis. Det er avgjørende å ha en refleksiv bevissthet (Østerud, 1998) om egen rolle med hensyn til informantene og feltet som undersøkes.

Forskningens validitet handler om hvorvidt man undersøker det man skal undersøke og om data som er skapt faktisk representerer fenomenet. Man må drøfte informantenes vilje til å gi riktig informasjon, ved å være «(...) åpne for at kilder ikke forteller sannheten, og at de bevisst gir et fortegnet bilde av sin opplevelse av virkeligheten» (Jacobsen, 2015 s. 230).

Det kan være utfordringer knyttet til dette i denne undersøkelsen siden informantene er i en ufri situasjon. Et intervju eller en spørreundersøkelse kan oppleves som en mulighet til påvirkning, noe som kan ha betydning for undersøkelsens reliabilitet. På den annen side, er det også en mulighet til å uttrykke seg, si sin mening og bli hørt.

I intervjusituasjonene får informantene informasjon om at det som kommer fram ikke vil virke inn på hverken soningsforhold eller innebære noen konsekvenser hverken av positiv eller negativ karakter. Det ujevne maktforholdet mellom meg som lærer og informantene som elever og innsatte vil uansett kunne virke inn på svarene de gir. Jeg vil aldri kunne sikre helt at disse forholdene ikke har påvirket informantenes uttalelser i intervjuene.

Jeg har imidlertid gjennomført noen relevante øvelser for å redusere effekten av mulige feilkilder. Underveis i intervjusituasjonen ble det stilt kontroll- og oppfølgingsspørsmål for å sjekke om informanten og jeg hadde samme forståelse av begreper som ble brukt.

«Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen av det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en på stedet kontroll» (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvert individuelle intervju ble avsluttet ved at jeg leste notatene fra intervjuet høyt for informanten, slik at hun fikk mulighet til å kommentere og rette opp eventuelle misforståelser. Slik ble en god *intersubjektivitet* sikret, en felles forståelse av hva informanten ønsket å formidle. *Reliabilitet* handler om hvor pålitelig datamaterialet som er skapt i forskningsprosessen er. Kan man stole på resultatet? «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilken data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Cristoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). For å utforske undersøkelsens reliabilitet kan man gjøre samme undersøkelse på nytt (reteste) ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom undersøkelsen gir det samme resultatet, er den reliabel.

Sosialkonstruksjonismens forutsetning er at menneskets forståelse av virkeligheten er konstruert, når informantenes beskriver sin virkelighet vil den være fortalt fra deres posisjon og det vil være deres egen versjon av historien gitt den situasjonen de befinner seg i (Hansen & Seherstad, 2003). Noe som kan bety at det er stor risiko for at undersøkelsen ikke vil gi de samme resultatene ved en retesting. Østerud forklarer at i en retestingssituasjon bør omstendighetene være tilnærmet identiske for at empiren skal være til å stole på, noe som kan være problematisk (Østerud, 1998). Ifølge Hansen og Seherstad kan man i en kvalitativ undersøkelse med sosialkonstruksjonistisk epistemologi som bakteppe, risikere at det man regner som sann viten, blir falsifisert i senere undersøkelser (Hansen & Seherstad, 2003 s. 12).

Det er ikke sikkert at informantene vil gi de samme svarene til en annen forsker, ved en senere anledning, til det er det for mange variabler som er i sving. Det kan være elevens dagsform, i et fengsel er det mange inntrykk og beskjeder som kan skape følelsesmessige reaksjoner som igjen påvirker elevens skolehverdag. Det sosiale samspillet mellom elevene kan også være en påvirkningsfaktor for hvordan elevene responderer på både undervisningen og for hvordan de uttaler, eller ikke uttaler seg i de ustrukturerte gruppeintervjuene som foregår i klasserommet.

4 Modellering i tegneopplæring for voksne elever

Etter å ha dokumentert undersøkelsesperioden ved bruk av logg fra fem undervisningsøkter, to runder med seks individuelle semistrukturerte intervjuer og to semistrukturerte gruppeintervjuer, ble den oppsamlede informasjonen transkribert og systematisert.

For å skape kunnskap om et problemområde konstrueres det en sammenfatning av datamaterialet i avhandlingens kapittel 4. Sammenfatningen er gjenstand for refleksjon og analyse og vil være en del av empirien som skal svare på avhandlingens problemstilling.

I kapittel 4.1 presenteres materialet fra første individuelle intervju, som ble gjort i begynnelsen av undersøkelsesperioden. Her blir vi nærmere kjent med informantenes tidligere tegneerfaring og deres forforståelse, tanker om tegning og motivasjon for tegning. Informasjonen som kommer frem i denne delen, kan belyse det øvrige datamaterialet fra logg og andre intervju.

Siden undersøkelsen foregikk i aksjon presenteres det, i del 4.2, en kronologisk logg fra tegneundervisningen i undersøkelsesperioden. Den vil beskrive hvordan modellering som undervisningsmetode blir brukt, økt for økt, og vil eksemplifisere første del av avhandlingens problemstilling, *Hvordan kan modellering som undervisningsmetode brukes i tegneopplæring?* Analyse av logg og gruppeintervjuer vil gi informasjon om elevenes reaksjoner på undervisningen og belyse metodevalg og refleksjoner jeg gjorde underveis i aksjonen. Kunnskapen fra analysen vil bidra til å bestemme analysetemaer for andre individuelle intervju.

I del 4.3 blir materialet fra andre individuelle intervju sammenfattet og sortert etter analysetema som konstrueres på bakgrunn av det samlede datamaterialet. Denne delen belyser andre del av avhandlingens problemstilling, *Hvilken betydning mener voksne elever at modellering har for deres tegneutvikling?*

4.1 Første intervju

Etter gjennomlesing av datamaterialet, konstruerte jeg følgende to tema som samlende for videre arbeid med datamaterialet fra første individuelle intervju:

Tidligere tegnerfaring og tegneopplæring. Denne kategorien inneholder informasjon om informantenes ulike erfaringer med tegning, forming og håndverk i skolegang og i fritid. Her beskriver informantene også egne tegneferdigheter og om de tegner i dag og hva de eventuelt tegner.

Tanker om tegning og motivasjon for tegning. Under denne kategorien forteller informantene hvorfor de meldte seg på tegnekurs, hva de ønsker å lære og hva de ønsker å bruke tegning til.

Tidligere tegnerfaring og tegneopplæring

Informantene A, B, C og F oppgir at de ikke har fått tegneopplæring i løpet av grunnskolen, mens informantene D og E sier at de er usikre, men tror ikke at de har fått det. Informant F forteller at hun ikke lærte tegning på grunnskolen, bare å bruke verktøy, som akvarellmaling, pensel og kullstift. Informantene B og E har deltatt på tegnekurs i voksen alder. Kun informant C, forteller at hun ikke tegnet noe særlig som barn, hverken på grunnskolen eller i andre sammenhenger. Fire av informantene oppgir å ha fått tegneoppgaver da de var elever i grunnskolen. To av informantene forteller at oppgavene var ulike typer frie tegneoppgaver, mens de to andre husker at de tegnet illustrasjoner til besvarelser på oppgaver i teoretiske fag. Som barn tegnet A, B, D og E i fritida, både alene og sammen med andre. Tre av disse forteller at tegningene begrenset seg til faste motiver slik som hester, tegneseriefigurer og strekmenn.

På spørsmål om de fortsatt tegner, som voksne, svarer informant A og B at de fortsatt tegner de samme motivene som de gjorde som barn. For å sikre at informantene hadde en bred forståelse av hva tegning kan være, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål i til alle informantene om i hvilke anledninger man kan bruke tegning som voksen, og hvilken nytte man kan ha av tegning. Både A, B, C, D og F mente at de kunne få bruk for tegning når de skulle beskrive

eller forklare ting for andre. B la vekt på at tegning kan brukes som terapi, for å vise følelser, og at tegning kan utvikle hjernen. A og E foreslo tegning som hobby eller som nytte i forbindelse med andre hobbyaktiviteter.

Etter utdypende samtale med informantene om hva tegning kan være kommer A på at hun pleier å tegne mønster til strikkeoppskrifter, F og E tegner plantegninger til planlegging av interiør og uteområder, for D og E faller det naturlig å tegne for å forklare ting. «Jeg tegner hvis tegningen skal brukes til noe» som E formulerer det. I tillegg oppgir flere av informantene at de tegner sammen med barn.

Kan denne informasjonen belyse problematikken rundt hva vi mener tegning er, og hva det kan være? Informantene forteller om tegning som planleggings- og kommunikasjonsverktøy, slik som design av hageområde, møblering av rom, designe strikkemønstre, tegning for å beskrive og forklare ting og tegning sammen med barn. På tross av at fem av informantene, A, B, D, E og F, oppgir å bruke tegning for å kommunisere visuelt, beskriver alle, unntatt én, sine egne tegneferdigheter som svake og at de ikke kan tegne. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapittelet.

Jeg spurte også om informantene har erfaring med håndarbeid eller håndverk, for eksempel søm, snekring, vedlikehold/reparasjoner i hjemmet, strikking, brodering eller annet. Dette ble gjort fordi det kanskje kan belyse informantenes tilnærming og opplevelse av modellering som undervisningsmetode. Kun C og F forteller at de har lite erfaring med håndarbeid og håndverk. Mens de fire andre, A, B, D og E oppgir at de driver med ulike typer håndarbeid.

[Tanker om tegning og motivasjon for tegning](#)

På spørsmål om hvorfor informantene meldte seg på tegnekurs nevnte tre av informantene, A, B og C, spesifikt at å lære og tegne var motivasjonen for å delta på kurset. D, E og F ønsket også å lære og tegne, men primærmotivasjonen var å få et avbrekk fra hverdagen, spesielt under koronaperioden. E beskriver det på denne måten: «Når jeg sitter i fengsel takker jeg bare ja, vi er sultefora på alt». B og F forteller også at ønsket om å gjøre noe sosialt sammen med andre, var en viktig motivasjon for å delta.

På spørsmål om hva informantene ønsket å lære i løpet av kurset svarte A at hun blant annet ønsket å lære tegneteknikker slik som skyggelegging. I likhet med C og F ønsket også A å kunne tegne slik at det ligner på «ting du ser med øynene» (A), slik som konkrete objekter, mennesker og natur. B og E, som har gått på tegnekurs tidligere, ønsket i hovedsak repetisjon og veiledning på egne tegninger. Informant C forteller om hvordan hun lærer nye ting og forteller at hun lærer best når noen viser hvordan ting skal gjøres. Videre forteller hun at årsaken til at hun vil lære å tegne det hun ser, er at hun ikke klarer hente frem bilder fra eget hode, «Jeg har ikke så mange bilder i hodet, derfor må jeg se etter noe» (C). Dette utsagnet kan belyse hennes forståelse av hva som kjennetegner en god tegner, og kan være nyttig å se nærmere på i avhandlingens drøftingsdel.

Oppsummering

Jeg vil kort oppsummere hva den enkelte informant fortalte om sine erfaringer med tegning og sine ønsker for tegnekurset.

Informant A har tegna noe som barn og tegner lite som voksen. Hun har håndarbeid som hobby og tegner som en del av håndarbeidsprosessen. Hun ønsker å lære å tegne det hun ser.

Informant B har tegna noe som barn og har deltatt på ett tegnekurs som voksen. Hun ønsker å repetere det hun har lært før og tegne sammen med andre.

Informant C har ikke lært å tegne og har aldri tegna noe særlig. Hun ønsker å lære å tegne det hun ser.

Informant D har tegna noe som barn, men lite som voksen. Hun vil lære å tegne for å beskrive og forstå andres bilder.

Informant E tegna mye som barn, og tegner fortsatt ganske mye. Hun har deltatt på tegnekurs som voksen og ønsker inspirasjon til, og veiledning av egne tegninger.

Informant F har tegna lite tidligere, men bruker tegning for å forklare og beskrive i kommunikasjonsøyemed. Hun ønsker å utvikle dette mer.

4.2 Logg fra tegnekurset

I dette kapittelet gir jeg en kronologisk gjengivelse av det som skjedde i undervisningsøktene i løpet av de fem øktene undersøkelsen varte. Det faglige innholdet i øktene blir beskrevet og hvordan modellering som undervisningsmetode er brukt, økt for økt. Reaksjoner fra elevene presenteres i form av sitater fra gruppeintervjuene som foregikk i slutten av økt 3 og 4, i tillegg til mine egne observasjoner. Loggen er illustrert med foto av flippoverark fra øktene og noen av elevenes tegninger.

Jeg har valgt å presentere kun et utvalg av elevtegningene som ble tegnet i løpet av undersøkelsesperioden. Av forskningsetiske hensyn var det viktig at jeg informerte elevene om når jeg byttet mellom lærerrollen og forskerrollen i øktene. Fotograferingen ble derfor en forstyrrende faktor som fjernet oppmerksomheten fra undervisningen og i stedet satte forskningen i fokus. I et aksjonsforskningsprosjekt som dette, ønsket jeg at aktiviteten i øktene skulle være så normal som mulig. Derfor ble ikke alle informantenes tegninger fotografert.

Jeg har valgt å ikke oppgi hvem av informantene som har tegnet de ulike tegningene fordi jeg ønsker å sikre informantenes anonymitet på best mulig måte. Det mener jeg gjøres best ved at de enkelte tegningene ikke knyttes til den informanten som har tegnet den, siden en kryssing av informasjon mellom bilder og sitater kan gjøre det lettere å identifisere informantene.

Ei økt varer i 2 ½ klokke, inkludert ca. 15 minutters pause midt i økta. Samlet undervisningstid i undersøkelsen er altså 12 ½ klokke. Det er maksimalt fem elever i gruppa i den enkelte økta. Elevene sitter rundt et konferansebord, ved enden av bordet står det et flippoverstativ med ark som jeg tegner på.

Logg og gruppeintervju presenteres i en fortellende stil for å knytte elevenes innspill fra gruppeintervjuene bedre til aktiviteten i øktene. På den måten blir det lettere å se sammenhengen mellom øktene og den faglige progresjonen, som alltid er et mål i undervisningen.

Modellering som undervisningsmetode brukes i alle øktene og hver undervisnings økt begynner med at lærer tegner sirkler på flippover, mens elevene tegner sirkler på sine ark. Jeg synes sirkelen er en god form å tegne, den gir en myk og ufarlig start på øktene. Den kan tenkes på som en oppvarming av kroppen som gjør oss klare til tegnearbeidet som ligger foran oss. Litt øving hver dag gir god trening i å tegne sirkler noe som kan lede til mange andre motiver.

Fagord og -begreper kan være ukjente for elevene derfor skrives ordene på tegningen samtidig som begrepene blir tegnet og forklart, og elevene oppfordres til å notere for seg selv. Elevene blir også oppfordret til å tegne utenom øktene for å bli ferdige med tegningene sine, og for å øve på det de har lært. Noen av elevene gjør dette.

Modelleringsmetoder

Modelleringsmetodene som er brukt i løpet av undersøkelsesperioden kaller jeg for *mesterlæretegning*, *støtteark*, *video* og *overtegning*. I tillegg tegnet elevene etter fotografi. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av hva jeg mener med de ulike modelleringsmetodene. Disse modelleringsmetodene har hovedsakelig en syntetisk struktur, noe som betyr at tegningen bygges ved hjelp av enkle formelementer, trinn for trinn (Brænne og Heggvoll, 2018). Ved en analytisk tilnærming til tegning starter man gjerne med å studere et figurativt motiv som analyseres og tegnes mest mulig likt motivet.

Mesterlæretegning

Tittelen på denne modelleringsmåten er valgt fordi den inkluderer at elevene ser læreren, som lærer-tegner, trinn for trinn.

Avstanden mellom læreren og elevene er så kort at elevene fint ser det læreren tegner på flippoverarket. Jeg foretrekker å tegne på blekete flippoverark siden dette gir best kontrast, men i undersøkelsen ble det brukt ublekete flippoverark. Jeg tegner med bløte blyanter, 6B eller 8B siden dette gir best kontrast på flippoverarket. Læreren plasserer seg på skrå ved siden av flippoveren og tegner, noen ganger beveger læreren seg foran flippoveren i korte øyeblikk, for å justere tegningen. Elevene ser på at læreren tegner ett trinn om gangen, noen tegner også samtidig som læreren. Læreren stopper opp og venter på at elevene har tegnet

ferdig det samme trinnet. Læreren beskriver, verbalt, hva hun gjør, hvordan og hvorfor, samtidig som hun tegner på flippoverarket. Læreren snakker om det hun gjør underveis i prosessen, det foregår ofte en dialog mellom elevene og læreren. Elevene kan komme med spørsmål og læreren tegner på siden av flippoverarket for utdypende demonstrasjon.

Støtteark

Elevene får utdelt støtteark med trinn for trinn fremgangsmåte for hvordan et øye kan tegnes og tegner det samme som illustrasjonen på støttearket viser (bilde 14, kapittel 4.2).

Video

Elevene ser en videoinstruksjon som viser trinn for trinn hvordan et ansikt kan tegnes og tegner etter instruksjonen. Det er jeg, elevenes lærer, som har produsert videoen og som tegner og demonstrer ansiktets proporsjoner i instruksjonsfilmen (Myhre Hansen, 2021). I forbindelse med bruk av video som en av modelleringsmetodene, passer det å komme med en kort beskrivelse av innsattes tilgang til data. Innsatte som deltar i undervisning i regi av skolen, bruker data i skolearbeidet. De kan få opplæring i dataprogrammene som er tilgjengelige på det nasjonale systemet Desktop for skolen (DFS), som er et IKT-system for sikker bruk av digitale verktøy i opplæringen i Norske fengsler. Systemet fungerer ikke optimalt, noe som kan skape trøbbel for elevene, blant annet fordi de har begrenset internetttilgang og dermed nesten ingen muligheter til å benytte nettbaserte utdanningsressurser.

Overtegning

Overtegning kan skje på to ulike måter. Enten tegner læreren på transparent papir over elevens tegning for å demonstrere alternative tegnemåter, eller eleven tegner på transparent papir over et bilde for å bli kjent med en form eller et motiv.

Økt 1: Sirkel- gråtoner

Læringsmål for økta er at elevene skal kunne tegne sirkler, ulike gråtoner og kunne bruke en utsnittssøker. For å øve på dette modellerer jeg for elevene ved å tegne på flippover, elevene følger min instruksjon og tegner trinnvis det samme. Elevene skal deretter bruke utsnittssøker for å velge et utsnitt av egen tegning. Elevene skal arbeide selvstendig med å

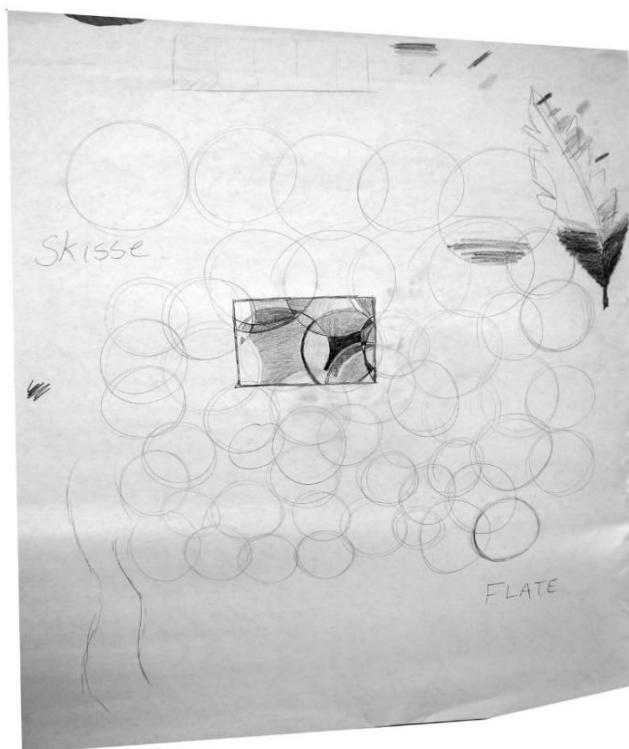
fylle flatene i utsnittet med ulike gråtoner. Til videre arbeid kan elevene øve på å skyggelegge en sirkel for å skape en illusjon av ei tredimensjonal kule.

Etter en innledning om blyantenes ulike kvaliteter og egenskaper testet vi blyantene ved å tegne sirkler, jeg tegnet på flippover og demonstrerte ulike måter å bevege hånd og arm på. Jeg stopper opp og snakker med elevene underveis for å forklare hva jeg gjør og hvordan, for å sikre at alle forstår øvelsen. Elevene tegner på egne ark og undersøker hvordan sirklene kan endre karakter avhengig av variasjon i trykk, hastighet og hvordan blyanten holdes. Elevene og jeg tegner samtidig, når jeg skal forklare noe ekstra, stopper de opp for å høre og se nøyer etter, de kan spørre og kommentere underveis. Elevene virket interesserte og fulgte med da jeg tegnet på flippover. I begynnelsen var det vanskelig for enkelte å tegne sirkelen rund, etter litt øvelse, justering av arbeidsstilling og eksperimentering med tegneretning og tempo gikk det bedre. For noen kan det hjelpe å kalle sirkelen for bokstaven o, men da begrenser bevegelsen seg ofte til håndleddet. I denne første øvelsen er ikke det viktigste at sirkelen blir helt rund, men at elevene får prøvd ut flere måter å bruke blyanten på.

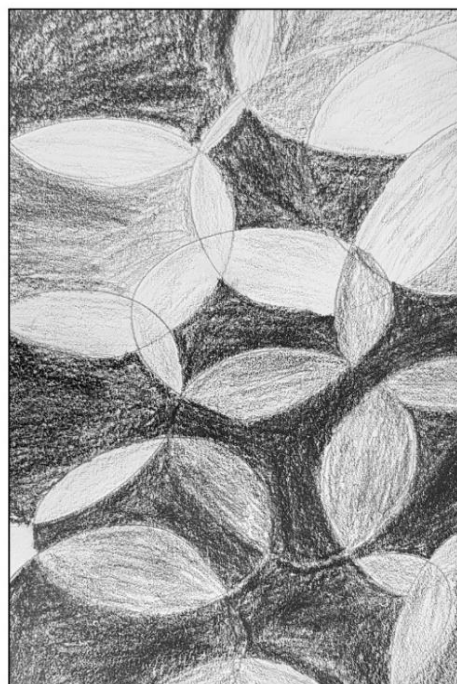
Innimellom stopper jeg å tegne og vender meg mot elevene når jeg skal snakke, på den måten er det også lettere for elevene å svare og komme med spørsmål.

Elevene fyller så mange ark de vil med sirkler som overlapper hverandre. Jeg introduserer flate- og formbegrepene, og demonstrerer hvordan overlapping og mellomrom skaper nye former på arket (bilde 1).

Elevene skal bruke skissene i videre arbeid med bildeskaping. Jeg bringer inn begrepet utsnitt og jeg demonstrerer hvordan man kan bruke små passpartout som utsnittsøkere. For å vise hvordan utsnittsøkeren kan brukes til å konstruere et motiv, taper jeg den på et vindu, når man står helt inntil utsnittsøkeren blir utsnittet av verden utenfor vinduet totalt. Dess lenger man beveger seg vekk fra rammen sees bare et lite utsnitt av del av den totale verden gjennom utsnittssøkeren. Vi kan altså bestemme hva som skal være med og hva som skal utelates ved å velge et utsnitt. Elevene brukte utsnittsøkeren til å velge seg et utsnitt fra egne skisser, og markerte rundt utsnittet. De ulike flatene i utsnittet ble fylt med så mangeulike gråtoner som mulig (bilde 3 og 4).



Bilde 1 Lærers tegning på flippoverark fra første økt, Utsnitt, flate, form og gråtoner



Bilde 2 Elevtegning, Utsnitt, flate, gråtoner



Bilde 3 Elevtegning, Utsnitt, flate, gråtoner

Utsnitt, flater og gråtoner fungerte som en fin selvstendig øvelse, der elevene senket skuldrene og fordypet seg i egen tegning. Stillhet og konsentrasjon preget stemningen i klasserommet og tiden fløt av sted.

Denne øvelsen tok lengre tid enn planlagt, men jeg ønsket at alle skulle få tegne ferdig tegningene før vi gikk videre. Derfor ble planen endret og etter hvert som elevene ble ferdige, øvde de seg på å skyggelegge en sirkel for å skape en illusjon av ei tredimensjonal kule. Jeg tegnet en sirkel på flippover, elevene bestemte hvor lyset skulle treffe kula, så ble områdene for høylys og skygge markert, skissen på flippover ble ikke skyggelagt. Elevene tegnet det samme som meg før de begynte arbeidet med å skyggelegge sirkelen. Her ble utfordringen å tegne glidende overganger mellom gråtonene. En av elevene som har tegnet en del før, demonstrerte for de andre hvordan man kan bruke finger eller papir for å blende disse i hverandre. Dette er en type modellering som skjer av og til, det er ikke alltid det blir like godt tatt imot av mottakeren. I dette tilfellet ble det godt tatt imot.

I første gruppeintervju kom det en tilbakemelding fra E på denne første økta. Hun beskrev at hun hadde en positiv opplevelse ved at økta startet med modellering: «Selv om jeg har tegnet mye før, er jeg alltid redd for det hvite arket. Når vi starter med å modellering, kommer jeg i gang med det samme». Det er ikke uvanlig å gruble over hva en skal tegne og hvordan en skal begynne på en tegning, det kan være interessant å se nærmere på hva det er som gjør at E synes modellering gjør oppstarten lettere.

I min opprinnelige plan for økta inngikk det en bolk der jeg skulle vise bilder av dagligdagse objekter der sirkelen inngår som en del av objektets form. Deretter skulle elevene tegne noen av disse romlige objektene. Grappa var imidlertid i så godt driv med gråtoner, skyggelegging og montering av utsnittene sine at jeg valgte å skyve på den opprinnelige planen og heller gjøre det i neste økt.

Økt 2: Ellipse - sylinder

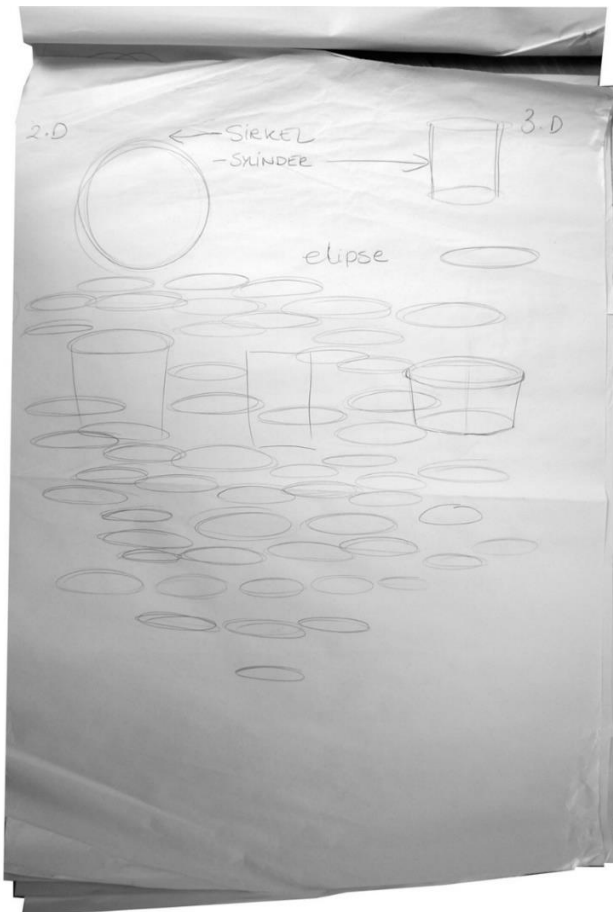
Læringsmål for økta er at elevene skal kunne skape en illusjon av dybde i et bilde ved å tegne sylindrelignende objekter fra dagliglivet (vase, kopp, skål ol.). For å øve på dette modellerer jeg for elevene ved å tegne på flippover, elevene følger min instruksjon og tegner det samme. Elevene skal deretter tegne etter modell, på egen hånd. Modellen er enten ett av objektene som på forhånd er plassert på bordet, eller et foto av et objekt. Til videre selvstendig arbeid foreslår jeg for elevene hvordan de kan bruke det de har lært i økta til å formgi egne objekter eller komponere egne stilleben.

Som innledning til det vi skulle arbeide med i økta viste jeg en PowerPoint-presentasjon med foto av sirkler, ellipser og sylindreformede objekter som vi omgir oss med i dagliglivet og fortalte om hva vi skulle arbeide med i økta. Deretter så vi på bilder av stilleben fra Nasjonalmuseets samlinger¹ der lignende objekter er brukt som motiv i kunsten. Elevene likte godt å se kunst fra Nasjonalmuseet, der vi identifiserte sirkler og ellipser i bildene. Det ble en god samtale rundt bildene, som omhandlet både kunstnerens tegne -og maleteknikker og deres bruk av symboler i bildene sine. «Jeg ble veldig opptatt av kunsten og å snakke om den», sa D i første gruppeintervju og fortalte videre at hun satte stor pris på å se kunst, spesielt oljemaleri.

For å komme inn i tegnemode startet jeg oppvarming på vanlig måte, ved å tegne sirkler på flippover mens elevene tegnet sirkler på egne ark. Jeg gikk over til å tegne ellipser på flippoveren, elevene tegnet ellipser på egne ark. Jeg beskrev hvordan ellipsen kan brukes for å skape en illusjon av tre dimensjoner av, for eksempel, et sylindreformet objekt. Jeg tegnet linjer mellom to ellipser for å forbinde dem med hverandre slik at de danner et sylindrelignende objekt. På bilde 4 vises flippoverarket fra økta der tegning av ellipser og sylindere er illustrert.

¹ Mine samlinger; verk med stilleben fra Nasjonalmuseets samlinger:
<https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/mine-samlinger/wuQg/bente.hansen/3AkA/Stilleben>

For å konkretisere ytterligere, demonstrerte jeg at man kan holde en kopp på strak arm, foran øynene, for å se hvordan sirklene i topp og bunn av koppen tilsynelatende endrer seg fra sirkel til ellipse, når man løfter og senker den (bilde 5). Noen av elevene testet dette ut på egen hånd.



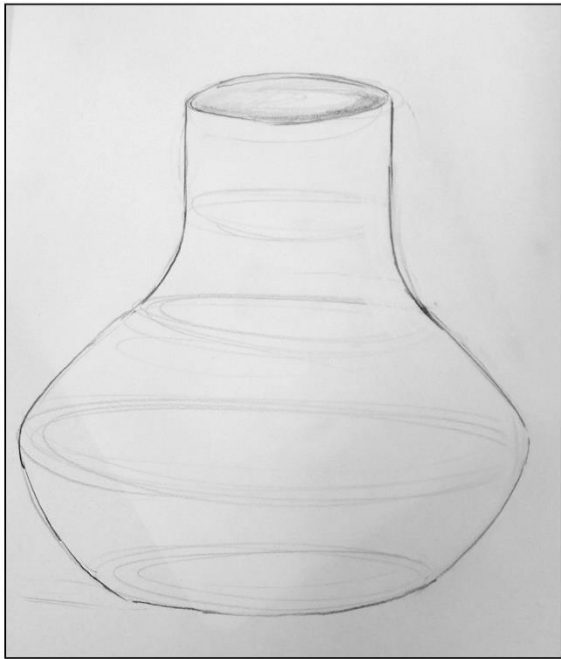
Bilde 4 Lærers tegning på flippoverark fra andre økt, ellipse-sylinder



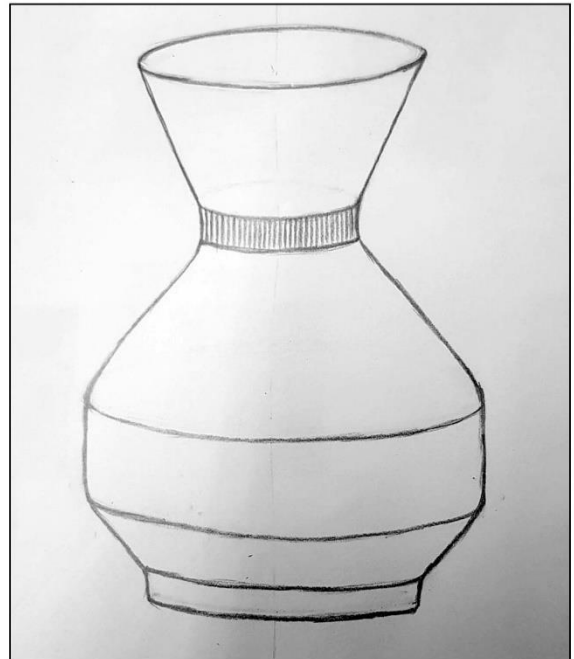
Bilde 5 En kopp i perspektiv, fra sirkel til ellipse

Elevene eksperimenterte med å tegne linjer mellom ellipsene for å se hvilke former som kunne komme ut av det. «Jeg liker å tegne slik at det ser tredimensjonalt ut, det oppleves litt magisk i det øyeblikket du kan tegne et kaffekrus eller lignende tredimensjonalt», uttalte F, som synes at dette var noe av det morsomste på kurset.

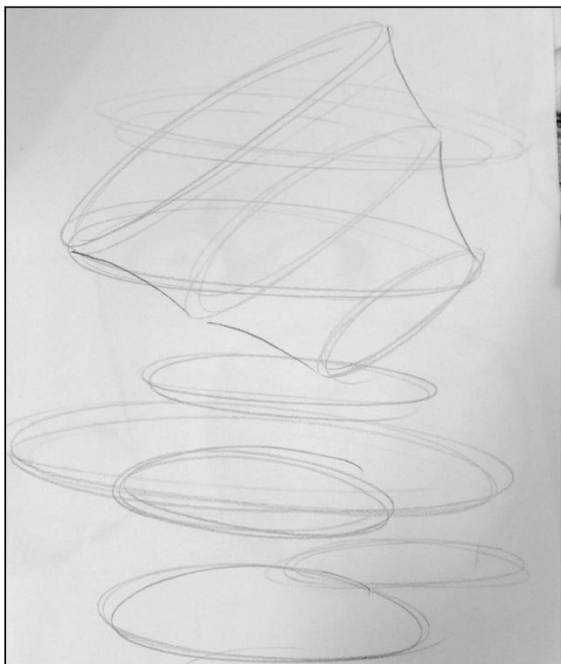
Elevene fikk velge selv hva de ville tegne videre, men jeg oppfordret dem til å utforske ulike former for å skape egne sylinderlignende objekter. Bilde 6-9 viser eksempler fra elevenes tegninger av dette.



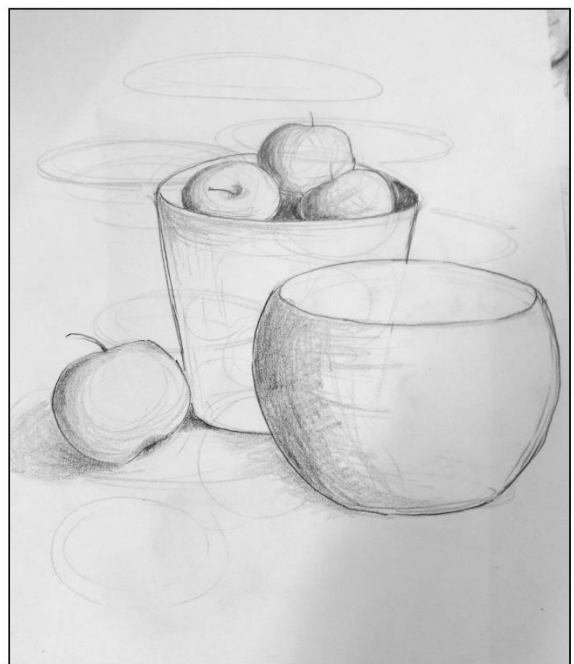
Bilde 6 Elevtegnning, fra ellipse til egen design



Bilde 7 Elevtegnning, fra ellipse til egen design



Bilde 8 Elevtegnning, fra ellipse til egen design



Bilde 9 Elevtegnning, stilleben

Jeg hadde på forhånd skrevet ut foto fra PowerPoint- presentasjonen, som ble vist i begynnelsen av økta. Elevene valgte seg ett eller flere fotografier og brukte disse som modell for videre tegning. Siden noen trengte ekstra hjelp til å forstå formen på motivet de hadde valgt, demonstrerte jeg hvordan man kan tegne på transparent papir over fotografiet for å bli kjent med formen og identifisere ellipsene, før man tegner på eget ark.

Det kan se ut som om det er utfordrende nok for elevene som har liten erfaring med tegning, å tegne etter foto så tidlig i tegnekurset. Derfor ble ikke objektene som var satt frem brukt som modeller for tegning, men heller som inspirasjon.

En av elevene, som har tegnet en del tidligere, komponerte og tegnet stilleben av sine egendesignede skåler (bilde 9).

Økt 3: Øyet

Læringsmål for økta er at elevene skal kunne tegne et øye. For å øve på dette modellerer jeg for elevene ved å tegne på flippover, elevene følger min instruksjon og tegner det samme, trinn for trinn. Elevene skal deretter repetere på egen hånd. De får utdelt støtteark med trinn for trinn illustrasjon av tegning av øyet, tegnet av lærer på forhånd. Til videre selvstendig arbeid vil elevene få se eksempler fra Pinterest² på hvordan øyet kan brukes som dekorativt motiv i billedskapning.

Økta startet med en innledning om øyne og jeg viste bilder av hvordan kunstnere har fremstilt øyne for å uttrykke følelser fra Googles nettgalleri³. Dette synes alle var interessant, det ble en fin samtale rundt øyne og følelser. Som D uttrykte det: «At vi snakker om tingene, det vi gjør – øker interessen». Alle bidro mer eller mindre til samtalen, en av elevene var litt tilbakeholden, men ble oppmuntret av de andre til å delta.

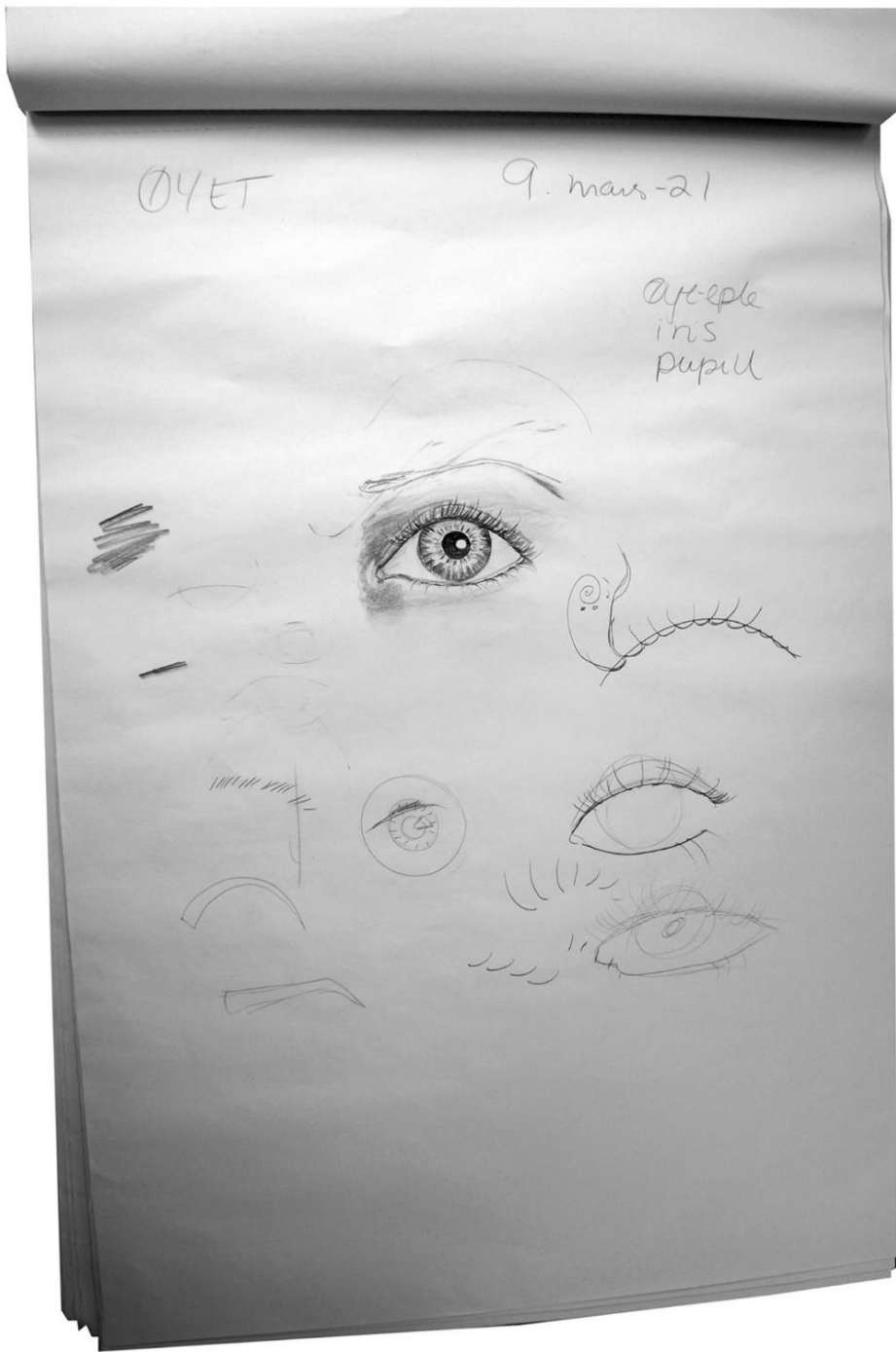
² Pinterest er en visuell søkemotor hvor man kan finne idéer til egen samling

³ Nettsiden <https://artsandculture.google.com/project/artistic-expressions?hl=en>. Inneholder blant annet en samling kunst som viser eksempler på hvordan kunstnere, fra ulike tidsepoker, har malt og tegnet øyne for å uttrykke følelser hos mennesker som er portrettert.

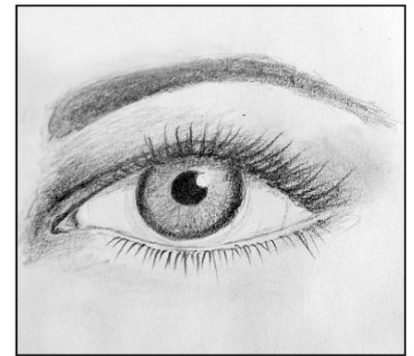
Vi varmet opp tegnearmen med å tegne sirkler. På samme måte som tidligere, modellerte jeg på flippover og elevene tegnet på egne ark. Sirklene ble etter hvert starten på en tegning av et øye. Jeg tegnet først en sirkel som representerte øyeeplet, jeg ventet med å tegne videre til alle hadde tegnet det samme. Deretter fulgte to sirkler innenfor hverandre som representerte iris og pupille. På denne måten vekslet jeg mellom å tegne på flippover og gå rundt i klassen for å veilede mens elevene tegnet. Etter hvert som vi tegnet sirkler for øyeeple, iris og pupille, ble de navngitt og notert på flippover (bilde 10).

Responsen på trinn for trinn modellering på flippover var god. Informant B sa i gruppeintervju etter økta, at var fint å lære på denne måten, som hun beskrev som grunnleggende, og mente at det kan være et godt utgangspunkt for å studere videre.

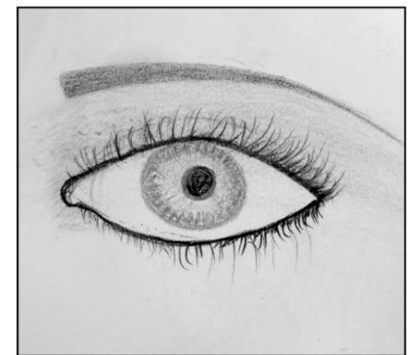
Alle elevene mestret å tegne et øye ved å følge min modellering på flippover. Noen trengte ekstra hjelp for å forstå hva de så. Ved å dele opp formene ytterligere og gjenta linjer og former på flippover, ble alle med. Det betød at både flippover arket og elevenes tegneark fyltes med skisser av linjer som overlappet hverandre og kurvet seg i ulike retninger (bilde 10). Da alle var ferdig å tegne sitt første øye, var forbauselsen stor over hvor forskjellige tegningene ble selv om alle hadde fulgt min modellering. E synes det var interessant å se at alle har sin personlige stil, og at vi kunne se hvem som hadde tegnet hvilket øye da vi så på tegningene sammen. På bilde 11, 12 og 13 vises tre av elevenes tegninger av øyet, modellert trinn for trinn samtidig, etter lærers tegning på flippover.



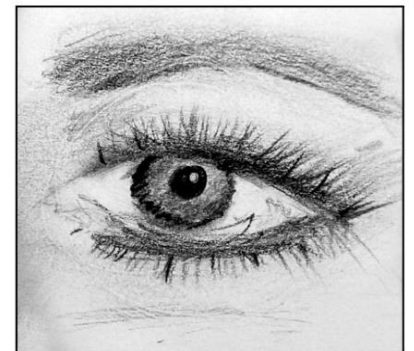
Bilde 10 Lærers tegning på flippoverark fra tredje økt, øyet



Bilde 11, Elevtegning, øyet



Bilde 12 Elevtegning, øyet



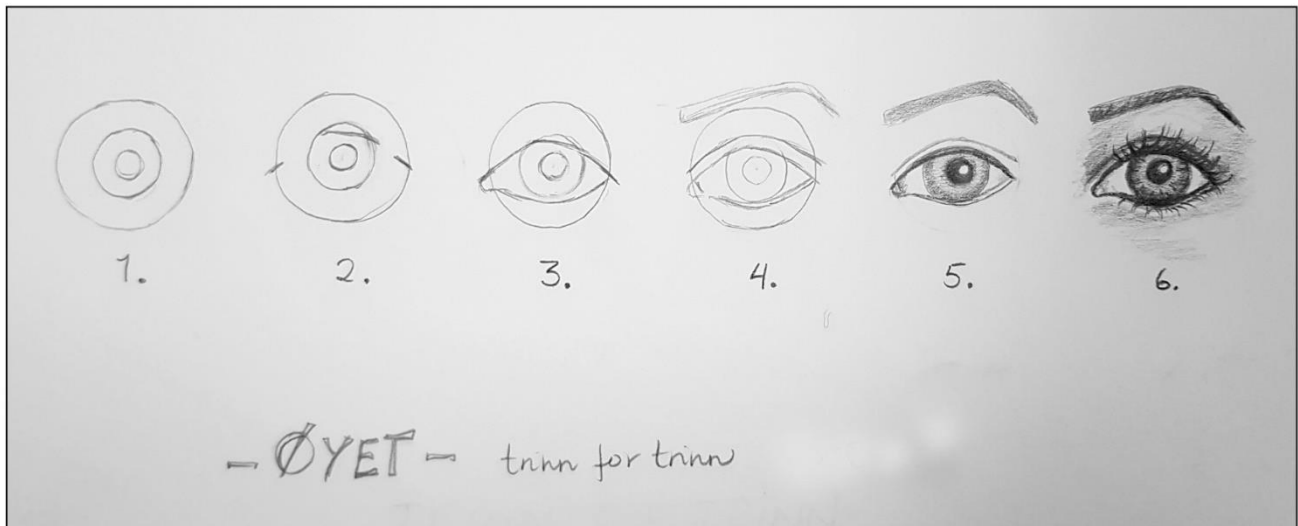
Bilde 13, Elevtegning, øyet

Etter en felles modellering av øyet, fikk elevene fotografier av ulike menneskeøyne. Vi sammenlignet disse med øynene vi hadde tegnet, og snakket om likheter og ulikheter. Elevene fikk utdelt støtteark med en trinn for trinn illustrasjon av samme tegning som vi nettopp hadde gjort i fellesskap (bilde 14).

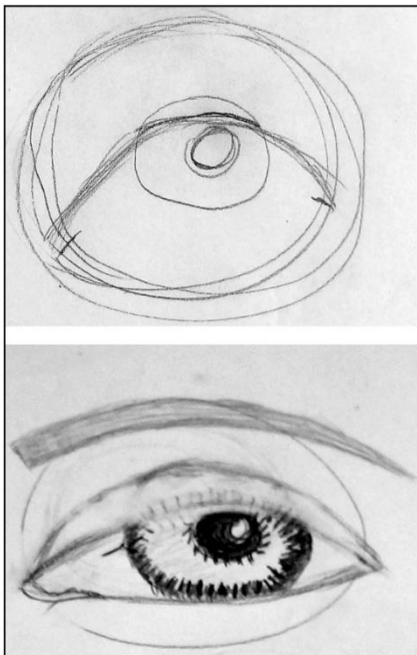
Noen av elevene repeterte hver for seg ved hjelp av støtteark. Alle valgte seg et fotografi som modell til egen tegning av øyet. Jeg gikk rundt i klassen og veiledet de som ønsket det.

Noen synes det var vanskeligere å bruke støtteark med trinn for trinn illustrasjoner enn å tegne etter meg på flippover. «Det blir for teoriaktig» sa elev D, og forklarte det med at det ble som å lese ei bok, noe hun synes er lite motiverende.

I løpet av økta viste jeg eksempler fra Pinterest (Myhre Hansen, 2020) som viser hvordan øyne kan brukes som dekorativt motiv i bildeskaping. Bildene viser øyne som er tegnet og malt i en kreativ kombinasjon av symboler og ornamenter. Jeg ønsket på denne måten å gi innspill til videre arbeid med øyne som motiv i bildeskaping. I disse bildene er det tydelig bruk av symboler som elevene kommenterte og tolket. Elev D fortalte i gruppeintervjuet, i etterkant av økta, at hun synes det var inspirerende å se eksempler på hvordan andre bruker øyne i sine bilder, og at det utvidet hennes forståelsen for at øyet kan ha flere funksjoner enn å bare være et øye i et ansikt. Én av de andre elevene ble inspirert av de kreative øynene fra Pinterest (Myhre Hansen, 2020) og utforsket dette på egen hånd (bilde 17). To av elevene brukte fotografi som modell for egne tegninger av øyne. På bildene 15, 16 og 17 vises eksempler på elevtegninger fra økta, på bilde 15 sees tegning etter støtteark, på bilde 16 er det tegnet fra foto og på bilde 17 er tegningen inspirert av kreative øyne fra Pinterest.



Bilde 14 Lærers tegning på støtteark, øyet, trinn for trinn



Bilde 15 Elevtegning, øyet tegnet etter støtteark



Bilde 16 Elevtegning, øyet tegnet etter fotografi



Bilde 17 Elevtegning, øyet inspirert av kreative øyne

De siste 10-15 minuttene av økta ble brukt til gjennomføring av første gruppeintervju, som det også er referert fra tidligere i loggen.

D fortalte i gruppeintervju at hun likte organiseringen av økta, at den inneholdt både motivasjonsmateriell og tegning, men at «hadde du vist oss de kreative øynene (fra Pinterest) først, hadde jeg låst meg fast og ikke fått det til». Hun sier altså at rekkefølgen på det som skjer i økta var viktig for henne og begrunner det med at hun ville låst seg dersom hun hadde sett disse bildene i starten av timen. Her tenker jeg at bildene som ble vist kanskje ble litt skremmende avanserte og at jeg nok må vurdere både valg av bilder og progresjonen i øktene nærmere.

Økt 4: Ansiktets proporsjoner

Læringsmål for økta er at elevene skal bli kjent med proporsjonene i et ansikt for å kunne bruke dem i tegning av portrett senere. Jeg har spilt inn og redigert en video hvor jeg tegner og demonstrer ansiktets proporsjoner (Myhre Hansen, 2021). For å øve på ansiktets proporsjoner, skal elevene følge videoinstruksjonen på hver sin datamaskin, for så å tegne etter denne. Videoen følges av lav bakgrunnsmusikk og elevene kan bruke hodetelefoner. Som alternativ til, eller i tillegg til video vil jeg modellere for elevene ved å tegne på flippover, på samme måte som mesterlæretegning er beskrevet i innledning til kapittel 4.2. Elevene følger min instruksjon og tegner det samme. Elevene skal deretter tegne et ansikt med utgangspunkt i et fotografi.

Økta begynte med repetisjon fra forrige økt. Vi så sammen på flippoverarkene og elevenes tegninger fra forrige økt for å huske lærestoffet vi arbeidet med sist. Samtidig er det fint for elevene å gjense egne tegninger, siden de ofte blir overasket over hvor fine de er.

Vi varmet opp med å tegne sirkler, jeg tegnet på flippover og elevene tegnet sirkler på sine ark. Mens jeg tegnet på flippover, innledet jeg med å fortelle hva som skulle læres og hva vi skulle arbeide med denne dagen. Jeg gikk over fra å tegne sirkler til å tegne stående ellipser på flippover, ellipsene er ment å indikere menneskehoder og ble plassert ved siden av hverandre på arket. Når arkene var fylt med stående ellipser/hoder, snakket vi om hvor øyne og de andre delene som hører til, er i plassert på hodet. Jeg markerte hvor øynene skulle

være på ett av hodene, før vi gikk over til å plassere nese og munn. Det var en viss uenighet om hvor øynene skulle plasseres, men de to som har gått på tegnekurs tidligere, mente at øynene skulle plasseres midt i hodet. Elevene markerte deretter øyne, nese og munn på de andre hodene for å trene på dette.

Etter denne oppstarten var planen egentlig at elevene skulle øve på å tegne ansiktets proporsjoner ved å følge trinn for trinn instruksjonen på videoen *Ansiktets proporsjoner* (Myhre Hansen, B. 2021). Jeg hadde laget videoen på forhånd og testet den i klasserommet, men dessverre virket den for dårlig på elevenes brukerkontoer til å kunne brukes som planlagt. Jeg valgte derfor å vise videoen felles for hele gruppa på digital tavle først. Deretter fikk de som fikk videoen til å virke på sin elevkonto, følge den, hver for seg med hodetelefoner på, mens de som ikke fikk den til å virke, fulgte min modellering på flippover (bilde 18).

Modellering av ansikt på flippover tar ofte lang tid, det gjorde det denne gangen også. Det er mye informasjon, og mange detaljer som skal på plass før ansiktet er ferdig tegnet. I forrige økt ble øyet viet mye oppmerksomhet og ble tegnet med mange detaljer, i dag ble det utfordringer når ansiktets detaljer skulle tegnes, vi hadde jo ikke øvd på nese, munn og ører. Jeg tegner derfor enkle symboler (bilde 18) som skal representere disse, mens øynene blir tegnet på samme måte som det elevene lærte i forrige økt.

En av elevene syntes det var vanskelig å tegne ansikter etter min modellering på flippover. Streken buet feil vei og proporsjonene stemte ikke helt, hun ble ikke fornøyd med egen tegning. Jeg veiledet henne ekstra og brukte transparent ark som ble lagt over hennes tegning og tegnet oppå for å vise henne. Det kan tenkes at kompleksiteten i oppgaven ble for stor og omfattende for henne, men det kan også være andre faktorer som spilte inn. Jeg måtte uansett planlegge for en mestringsopplevelse til neste økt, og bestemte meg for å forsøke opp-ned tegning neste gang, for å se om det kunne hjelpe.



Bilde 18, Lærers tegning på flippoverark fra fjerde økt. Ansiktets proporsjoner

Jeg gjorde meg også tanker om rekkefølgen på øktene. Ville det vært bedre å introdusere ansiktets proporsjoner før tegning av øyet? Elevene ville da blitt introdusert for en mindre detaljert variant av ansiktet i økt tre, og kunne tegnet ansiktets proporsjoner uten å legge vekt på fremstillingen av de ulike elementene i ansiktet. Økta deretter kunne øyet vært tema, kanskje sammen med resten av delene i et ansikt.

Det kom mange tilbakemeldinger på modellering av ansikt på flippover, og modellering av ansikt på video i gruppeintervjuet i slutten av økta. A mente at «det var bra å få se video før du tegnet trinn for trinn på flippover, siden det opplevdes godt å vite hvor vi skal, hvordan bildet skal bli til slutt».

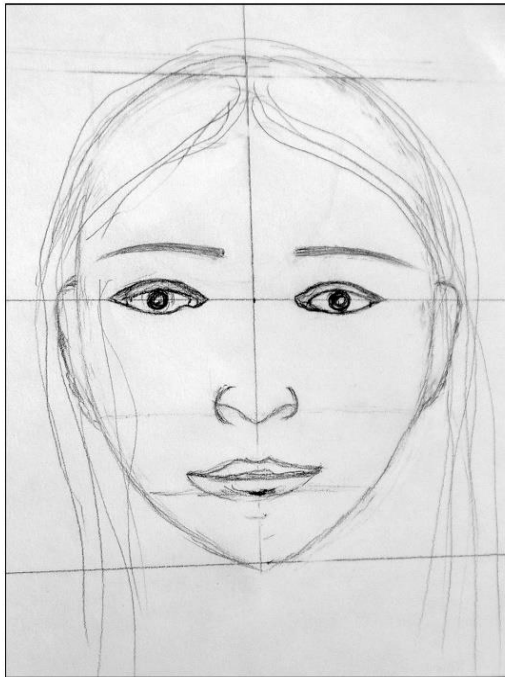
F synes at det ser ut som jeg prøver meg litt frem og tilbake, skisser, i videoen og mente at det var bra, «Hvis alt hadde vært perfekt tegnet, hadde jeg ikke likt det, fordi det ser unaturlig lett ut da».

D mente at hun trengte mer forklaring enn det som kom frem i videoen, og formulerte det slik: «Dette er ikke noe for meg, det går altfor fort, jeg synes det er fint at du snakker og forklarer underveis mens du tegner på flippover». Mens de to elevene, som fikk sett videoen på egen elevmaskin, fortalte at de likte å følge instruksjonen på video, siden de fikk bestemme tempoet selv og spole frem og tilbake etter behov.

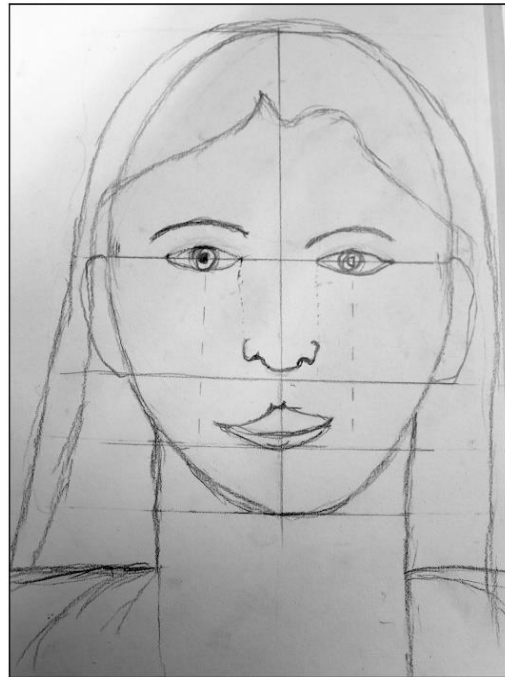
Det var delte meninger om videoen Noe som kanskje forteller noe om hvor mye tegneerfaring den enkelte elev har fra tidligere, eller noe om elevenes læringsstiler. E synes videoen var passe lang, den varer i omtrent fem minutter. A synes jeg burde snakke i videoen og at det var vanskelig å følge med når det er tekst der. Dessuten likte hun ikke ansiktet på videoen, det var unaturlig og stilisert. B synes at det var bra at jeg ikke snakket i videoen, siden da ville det vært vanskelig å forstå sammenhengen dersom hun måtte spole frem og tilbake.

Etter at alle hadde tegnet et ansikt, viste jeg fotografier av ulike ansikter *en face* (sett rett forfra). Vi snakket om hva som var likt og felles, og hva som skilte ansiktene fra hverandre. Elevene fikk utskrifter av mange ulike ansikter. Ved hjelp av linjal og rødblyant tegnet de opp hjelpelinjene fra egen tegning, på fotografiene for å undersøke om proporsjonene stemte med det de hadde øvd på tidligere i økta.

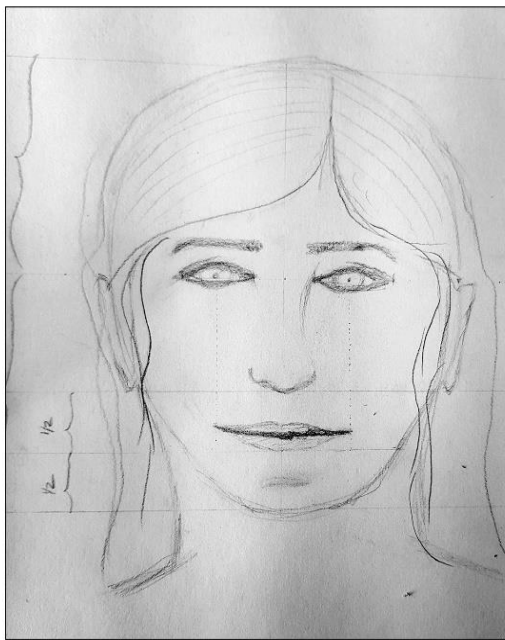
Alle de ferdige tegningene fra økta lå på bordet og elevene gikk rundt og kikket på hverandres tegninger. Andre gruppeintervju ble gjennomført, og elevene snakket med hverandre og meg om tegningene sine. På bildene 19 til 22 vises noen av tegningene fra økta.



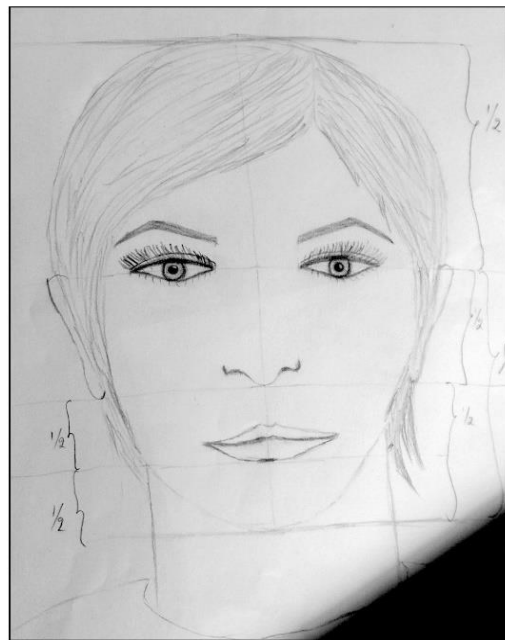
Bilde 19 Elevtegning, ansiktets proporsjoner



Bilde 20 Elevteanina. ansiktets proporsjoner



Bilde 21 Elevtegning, ansiktets proporsjoner



Bilde 22 Elevtegning, ansiktets proporsjoner

Alle ønsket å fortsette med tegning av ansikt og portrett. Elevene valgte seg foto av mennesker som de ville arbeide med videre. Derfor lagde jeg nye planer for siste økt og gikk bort fra de opprinnelige planene som var å tegne konturer, stilisere og tegne *one-line*-

drawings. Med *one-line-drawings* menes det å tegne uten å løfte blyanten fra arket før tegningen er ferdig. Det fikk vente til en senere anledning.

Økt 5: Portrett

Læringsmålet for økta er at elevene skal bli kjent med proporsjonene i et ansikt og kunne bruke dem i tegning av portrett. Elevene introduseres for portrett ved at jeg innleder om temaet og viser eksempler på portretter fra kunsten. For å øve på å tegne portrett skal elevene ta utgangspunkt i fotoet av personen de valgte i forrige økt. De kan bruke utsnittssøker og velge et utsnitt av personen, utsnittet kan forstørres. Men først skal elevene få prøve seg på opp-ned tegning, som jeg bestemte meg for i forrige økt.

Jeg hadde på forhånd forberedt opp-ned tegning ved å plassere forskjellige strektegninger opp-ned under ett tykt tegneark, slik at elevene ikke kan se motivet før de begynner å tegne. Etter hvert som eleven tegner, flytter hun tegnearket nedover slik at litt etter litt av strektegningen kommer til syne, så tegner de det de ser. Dette gjentas til hele tegningen er kopiert. Deretter delte elevene hva de synes om denne måten å tegne på. E, fortalte at hun hadde gjort denne øvelsen tidligere i forbindelse med tegnekurs, men da hadde alle tegnet samme motiv. Hun likte bedre denne måten, siden alle fikk hver sitt motiv, noe som forhindret at det ble så mye sammenligning av tegningene i etterkant.

Bilde 23 og 24 viser eksempler på motiver tegnet opp ned av elevene.



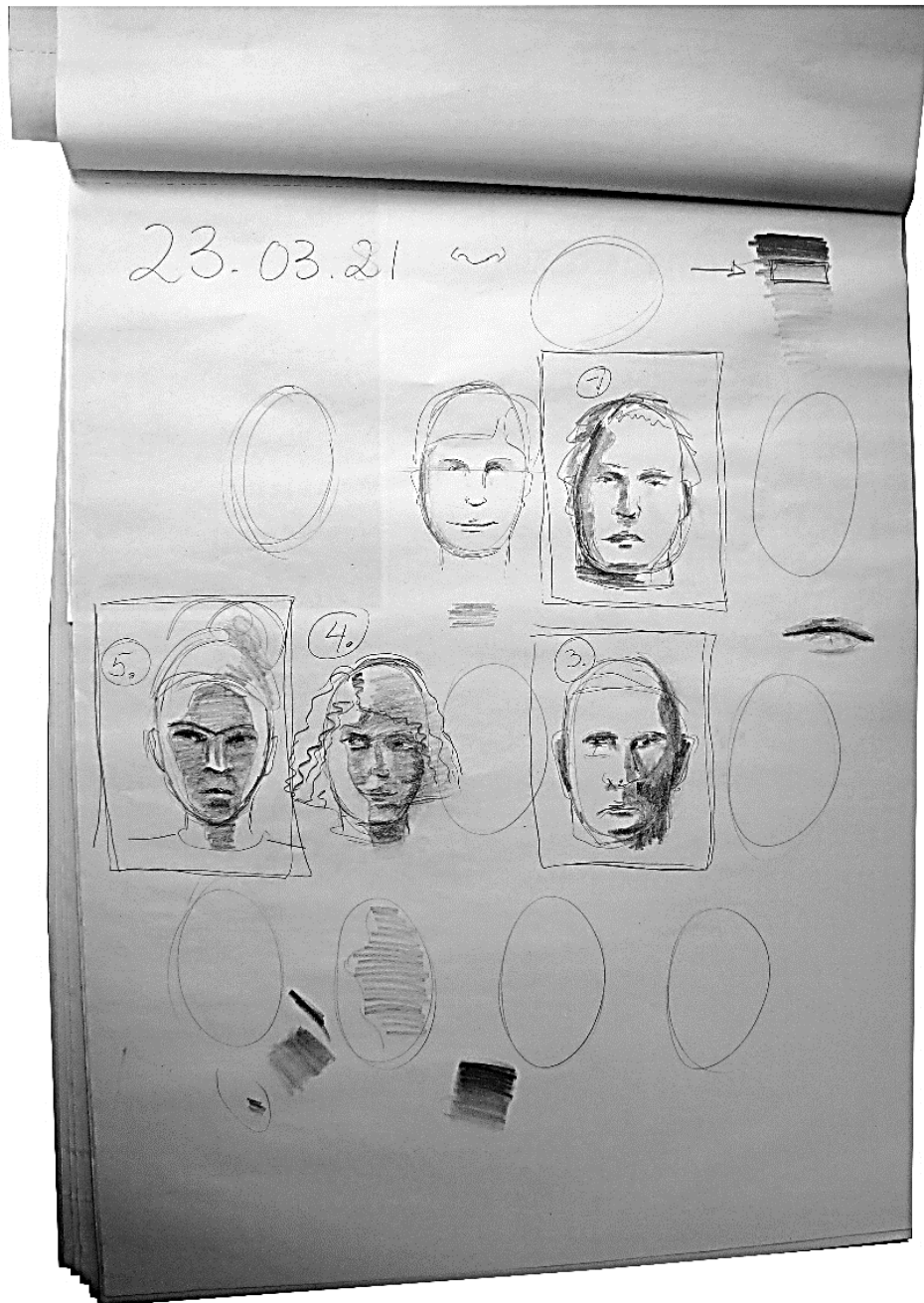
Bilde 23 Elevtegning, opp- ned-tegning (fra Matisse)



Bilde 24 Elevtegning, opp- ned-tegning (fra Picasso)

Eleven som synes det var vanskelig å tegne etter min modellering av ansiktet på flippover, mestret godt å tegne opp-ned. Motivet hun skulle tegne, var et ansikt tegnet av Picasso. Hun gledet seg stort over resultatet og hadde til og med tegnet Picasso sin signatur opp ned. Etter denne erfaringen ønsket hun bare å tegne opp-ned resten av økta. Hun forsøkte senere å snu motivet for å tegne det rett vei, men synes selv at det ikke ble bra. Da eleven senere i økta tegnet selvvalgt portrett, la hun fotografiet av ansiktet opp-ned foran seg og tegnet. Det viste seg at dette fungerte veldig godt for henne, som hun selv sa: «I dag lærte jeg å se bedre, fordi vi tegnet opp-ned» (C).

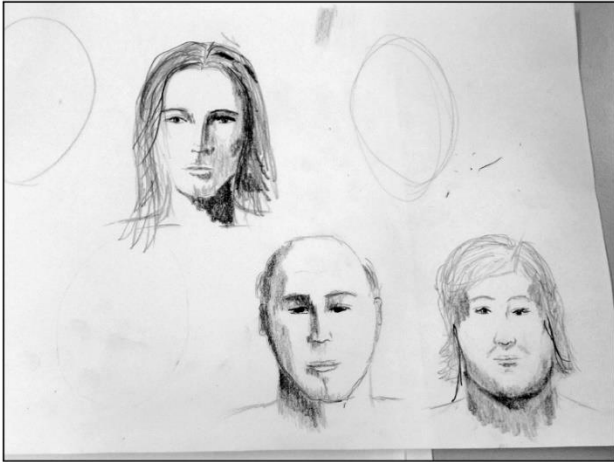
Vi fortsatte økta med å repetere ansiktets proporsjoner. Jeg tegnet stående ellipser på flippover på samme måte som i forrige økt. Elevene tegnet det samme og fikk beskjed om å markere hvor øyne, nese og munn skulle være på egne ark (bilde 25).



Bilde 25 Lærers tegning på flippoverark fra femte økt. Portrett

Noen ble litt usikre, men ved hjelp fra hverandre fikk alle det til. Skissene ble brukt som utgangspunkt for å tegne ulike ansikter på flippover, de ellipseformede hodene ble skissert og omformet til runde, ovale og kantede ansikter. Elevene tegnet det samme.

Det kom forslag fra elevene om hvem dette kunne forestille, på bilde 26, 27, 28 og 29 kan kanskje Erna Solberg og Frida Kahlo kjennes igjen?



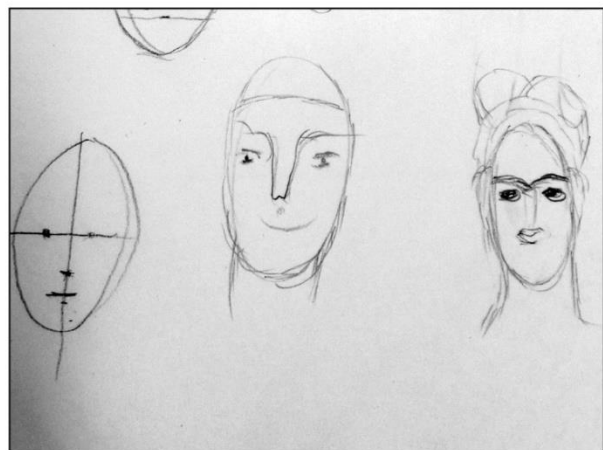
Bilde 26 Elevtegning, portrett



Bilde 27 Elevtegning, portrett



Bilde 28 Elevtegning, portrett



Bilde 29 Elevtegning, portrett

Deretter demonstrerte jeg hvordan lys og skygge kan plasseres i ansiktet for å få det til å se 3-dimensjonalt ut (bilde 25), til dette brukte jeg et støtteark fra nettsiden DevianArt som hjelp (what-i-do-is-secret, 2007).

Elevene ga god respons på øvelsen med tegning av ulike ansikter modellert med lys og skygge, det ble kommentert at ansiktene synes å se tredimensjonale ut ved hjelp av skyggene, selv om skyggene i utgangspunktet kun besto av en eller to gråtoner.

Som en introduksjon til portrettegning, fikk elevene se en PowerPoint-presentasjon av portretter, både fotografier og malerier. De visuelle virkemidlene *utsnitt* og *synsvinkel* ble belyst med eksempler på hvordan kunstnerne bruker disse for å fortelle noe om personen som er portrettert. Vi snakket sammen om ulike typer symboler som kan brukes i portretter.

Før elevene startet tegnearbeidet, fikk de en kort innføring i komposisjonsprinsippet *tredelsregelen*, som er en måte å komponere et bilde på slik at det oppleves harmonisk. Bildeflaten deles inn i tre deler både vertikalt og horisontalt, og er en forenklet variant av det gyldne snitt (Staurland, H. 2020)

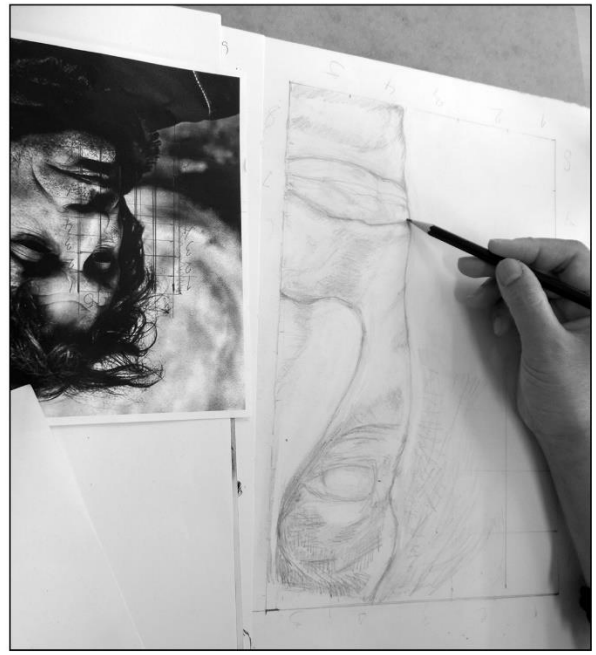
Elevene fant fram fotografi av personen de ønsket å tegne. De valgte et utsnitt ved hjelp av utsnittssøker.

De som ønsket å forstørre utsnittet sitt, fikk en demonstrasjon på hvordan det kunne gjøres.

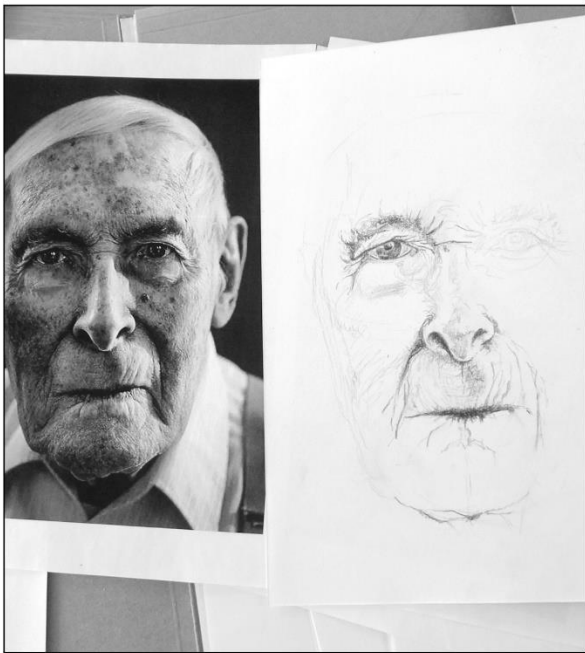
Noen av portrettene i prosess sees på bildene 30, 31, 32, og 33



Bilde 30 Elevtegning, portrett



Bilde 31 Elevtegning, portrett



Bilde 32 Elevtegning, portrett



Bilde 33 Elevtegning, portrett

Oppsummering

Loggen beskriver hvordan ulike modelleringsmetoder ble brukt i undervisningen i løpet av undersøkelsesperioden og har skapt ny kunnskap om feltet. Empirien er illustrert med bilder av flippoverark fra øktene, samt med bilder og andre illustrasjoner som elevene tegnet i løpet av undersøkelsesperioden.

Datamaterialet fra logg, gruppeintervju og bildemateriale belyser første ledd i avhandlingens problemstilling, *Hvordan kan modellering som undervisningsmetode brukes i tegneopplæring?*

4.3 Andre individuelle intervju

Andre individuelle intervju ble gjennomført uken etter at undersøkelsesperioden var over. Rådata fra intervjuene ble raskt transkribert og digitalisert i etterkant av intervjuene.

I disse intervjuene ble det søkt utdypende kunnskap om hvordan modellering som undervisningsmetode har påvirket informantenes tegneferdigheter, det ble derfor spurt om dette først. Videre ble informantene bedt om å fortelle om hvilken aktivitet, modelleringsmetode eller øvelse de likte best, og eventuelt om hvorfor den ble best likt. Det ble også stilt spørsmål om informantenes tanker om sine egne tegninger og sin egen tegneprosess fra perioden, for å finne ut om elevene opplevde å få arbeide fritt og selvstendig med egne bilder. Siden intervjuene var semistrukturerte og hadde like mye form av en samtale som et intervju, kom det frem informasjon som jeg ikke hadde ventet, men som ble en del av datamaterialet. Og som jeg tok utgangspunkt i da jeg konstruerte følgende tre analysetemaer for andre individuelle intervju:

- mestring og progresjon
- syntetisk sammensetning
- autonomi og kreativitet

Analysetemaene skal i hovedsak belyse andre ledd i avhandlingens problemstilling: *Hvilken betydning mener voksne elever at modellering har for deres tegneutvikling?*

Mestring og progresjon

På spørsmål om hvordan modellering som læringsmetode har hatt betydning for deres tegneutvikling, beskriver informantene egne mestringsopplevelser og forteller om hva de har lært i løpet av undersøkelsesperioden.

A tror hun har blitt en bedre tegner, men synes ikke det er opp til henne å vurdere. Hun er imidlertid fornøyd med tegningene hun har tegnet og forteller at «jeg fikk en veldig god mestringsfølelse, da vi tegnet ansikter; jeg ble stolt av meg selv». Hun har vist tegningene til familien sin som ga god tilbakemelding på tegningene, og synes hun var blitt flink til å tegne. Hun oppsummerer det hun har lært slik «Jeg tror jeg har blitt bedre, jeg har lært om proporsjoner og hvordan jeg kan bruke blyanten». Hun trakk fram at hun har lært av å se på hvordan jeg holder blyanten når jeg tegner, og hvordan jeg skisser opp en tegning.

A trekker frem ansiktets proporsjoner som den øvelsen hun likte best, og forteller at hun fikk en aha-opplevelse da hun tegnet et ansikt med rette proporsjoner, «det var den dagen jeg ble så imponert over at jeg fikk det til». A og D snakker om variasjon av innhold i den enkelte økta. A beskriver det slik: «(...) som en kombinasjon av å vise det, demonstrere på flippover, se bilder og tegne selv i timen». D beskriver rekkefølgen på en lignende måte og begrunner nærmere: «Det var en bra rekkefølge på tingene, bra at du viser litt til og fra, at du sparrer, at du viser mange situasjoner, måter først, eksempler fra kunsten på storskjerm, da tenker man at dette kan brukes på ulike måter, kan formidle ulike følelser» (D).

B sier at det er nyttig å lære det grunnleggende, og at hun har fått kunnskaper hun kan bruke for å vise hva hun tenker, og hvilke ideer hun har, siden hun ønsker å fortsette og skape egne bilder etter kurset. Hun sier at hun har utviklet tegneteknikken sin, og forklarer at hun liker at læreren modellerer på flippover og demonstrerer sin måte å tegne på, som kanskje kan forstås slik at hun er klar over at det er mange måter å tegne på, siden hun også snakker om at det er viktig for henne å finne sin egen måte.

Hun forteller videre at hun blir inspirert av de ulike kunstverkene vi har sett og snakket om. Nå kombinerer hun det hun har lært med inspirasjonen hun har fra kunstbildene, på nye og egne måter i bildene sine. Hun likte i tillegg godt å få tilgang til videoinstruksjon, siden hun

kunne bruke den til å repetere ansiktets proporsjoner i eget tempo, «Vi har fri vilje til å stoppe videoen når vi vil, det er ikke ofte vi får lov å bestemme noe selv her inne».

C forteller at hun tegner og øver på egen hånd, men at hun ikke synes at hun er særlig flink til å tegne. Hun mener likevel at hun har lært mye i løpet av perioden, men at hun ble mest fasinert av opp-ned tegning. Denne måten å tegne på har ført til at hun nå er i stand til å tegne et motiv hun ser foran seg, bedre enn tidligere. Hun beskriver opp-ned tegning som en trinnvis prosess i sin forklaring av hva som er bra med denne måten å tegne på, «jeg ser litt av bildet om gangen og kan sammenligne litt etter litt» (C). Hun liker også at lærer modellerer på flippover, hun synes metoden gjør det lettere å huske det hun har lært når læreren tegner på flippover og hun tegner det samme som læreren, trinn for trinn.

D kaller metoden når hun ser læreren tegner fysisk, for *live-versjonen*, og synes den fungerte best for henne. D forteller også at hun forstår bedre hva hun ser og hva læreren tegner, når læreren og elevene snakker sammen samtidig som læreren modellerer på flippover, «Ja, da forstår jeg hva jeg ser, ellers hadde jeg ikke kunnet lese bildet» (D). Denne muligheten for dialog manglet da hun skulle tegne etter video; «jeg trenger mer forklaring enn det som kom frem i videoen, dette er ikke noe for meg, det går altfor fort. Jeg synes det er fint at du snakker og forklarer underveis mens du viser» (D). «Jeg synes at jeg har lært mye i forhold til tiden jeg har deltatt på tegnekurset» sier hun videre, og indikerer at modellering kan være en effektiv måte å lære tegning på. Hun er fornøyd med egen innsats og ble overrasket da hun gjenså tegningen hun tegnet av øyet i økt 3, «Jøss, har jeg tegnet dette? Jeg synes det er drittfint!» Hun nevner i tillegg gleden hun har hatt ved å se på, og snakke om, bilder fra kunsten, og trekker det frem som viktig for henne, «jeg har lært å lese og forstå bilder – symbolikken i bildene» (D).

D beskriver betydningen av modellering i tegneundervisningen på denne måten: «Det er godt å få det som et grunnlag, du skal jo lære oss dette her, og det er jo akkurat det du gjør».

«Jeg likte best å tegne ansikter, jeg har hengt meg opp i ansikter» forteller E som synes at metoden, *mesterlæretegning*, gjør at hun kommer i gang med tegningen umiddelbart, uten å måtte tenke så mye på forhånd. «Det er inspirerende at du tegner på flippover, jeg kommer mye forttere i gang på grunn av modellering, tidligere brukte jeg mye lengre tid før jeg fikk

starta med tegningen». Hun forklarer videre at hun vanligvis har en ekte blomst som modell når hun skal tegne en blomst, men at hun nå starter med en forenklet versjon av en blomst før hun fokuserer på den ekte blomsten, hun mener at det er fint å kombinere de to måtene å tegne på. I følge Brent og Majorie Wilson kan dette forklares med at en forenklet grafisk fremstilling av en blomst, allerede er oversatt fra en tredimensjonal virkelighet til et todimensjonal ark og derfor kan være en enklere inngang til observasjonstegning av romlige objekter (Wilson & Wilson, 1977).

E beskriver sin tegneutvikling i perioden på denne måten: «Det har noe med streken å gjøre, jeg har utviklet min personlige strek». Hun har også utviklet sine ferdigheter innen skyggelegging og viste til øvelsene i femte økt og sier at: «det har løsnet litt med skyggelegging, jeg har lært å ikke bruke så mye kontur, men bygge med skygger». «Jeg blir mer og mer ivrig» forteller E og sikter til at hun etter tegnetimene er motivert til å tegne mer, derfor har hun gjort det noen ganger. Hvis hun derimot legger vekk tegnearbeidet etter økta, så blir det ikke noe tegning før neste tegnetime. E omtaler variasjonen mellom de enkelte øktene som positiv, og sier at «Jeg liker at du ikke gjør det samme hver gang, men at du viser nye ting hver gang».

F synes det var morsomt å se at undervisningsmetoden virket, at elevene fikk til noe de ikke trodde de skulle få til. Det beste var å oppdage hvordan hun kunne skape en illusjon av tre dimensjoner ved å tegne ellipser og sylindere i andre økt «Det er morsomt å se hvordan man bygger en form, trinn for trinn, morsomt å se at det virker». Hun synes at hun har blitt flinkere til å tegne enn hun var før, og sier videre «Jeg blir fornøyd når jeg ser det jeg har tegnet i økta, jeg vil hegne om denne tiden» og synes at «det fungerer bra å se på når læreren tegner» og sier videre at «det er lurt at selve tegneprosessen blir delt opp i biter, trinn for trinn». Hun sammenligner den trinnvise modelleringsprosessen, med progresjonen i opplæringen når man lærer å spille et instrument: «Når man skal lære seg å spille et instrument, må man lære noter først, man starter ikke med jamming» (F). Hovedidéen hennes, kan man tenke seg, er at å lære å tegne kanskje ikke er så ulikt det å lære andre ferdigheter, slik som å spille et instrument.

Oppsummering

De fleste informantene fortalte at de likte modelleringsmetoden der lærer *mesterlæretegnet* best, men modellering etter video og opp-ned tegning blir også trukket frem. Informantene beskriver også favoritter blant de ulike øvelsene som ble gjennomført og forklarer hvorfor de likte dem. Informantene forteller at de har blitt flinkere til å tegne og lært mye i forhold til tiden kurset har vart og noen utdyper nærmere hva de har lært.

Når informantene snakker om tegningene de har tegnet, bruker de ord som stolt, fornøyd, overrasket og ivrig, det kan si noe om deres opplevelse av mestring. Alle informantene forteller om positive opplevelser med modellering som metode, og forteller at de har utviklet sine tegneferdigheter. Ord som motiverende, nyttig og effektivt er brukt av informantene for å beskrive metoden modellering har hatt på deres egen tegneutvikling. Flere informanter omtaler variasjonen mellom læringsinnhold, inspirasjon og egenaktivitet i økten, som positive faktorer i tegnekurset.

Tre av informantene antyder en type progresjon i tegneopplæringen, der modellering har betydning for en grunnleggende tegneopplæring.

Kanskje alle kan lære seg å tegne? Dette er en tanke som oppstår når informantene ser at de mestrer tegneoppgavene. Kanskje det ikke er så knyttet til talent som mange tror? «Jeg har fått mer tro på at jeg kan klare det, alle føtter kan danse, alle hender kan tegne» sier A, som er stolt av egne tegninger og har fått positiv respons fra andre på egne tegninger som hun har tegnet i perioden. D undres også over muligheten for at hun kan lære å tegne og sikter til da hun hadde tegnet ferdig et øye i økt 3; «det var så rart for meg, at jeg har tegnet dette, jeg tenkte; hvordan skal dette utvikle seg?».

Flere av informantene beskriver imidlertid den trinnvise tegneprosessen som en av årsakene til at de liker mesterlæretegning best, noe som blir analysert nærmere under temaet *Syntetisk sammensetning*.

Syntetisk sammensetning

Syntetisk sammensetning (Brønne & Heggvoll, 2018) handler om den trinnvise rekkefølgen i modelleringsprosessen, som flere av informantene beskriver som en av årsakene til at modellering har betydning for deres tegneutvikling.

Trinn for trinn modellering har en syntetisk tilnærming til objektet som tegnes. Eksempel fra undersøkelsen er tegning av øyet, der vi startet med å tegne en sirkel, som representerte øyeeplet, deretter fulgte to mindre sirkler inne i hverandre, iris og pupille, før den ytre formen og detaljer ble tegnet.

A og E forteller hvordan denne kunnskapen hjelper til å forstå hva man ser og hvorfor ting blir som de blir. A formulerer det slik: «Vi vet at øyet er ei kule, men vi forstår jo ikke det helt før vi ser det».

E forteller at hun forstår bedre hvordan den underliggende strukturen i øyet påvirker hvordan det ytre området rundt øynene ser ut. «Jeg forstår jo veldig godt hvorfor posene under øynene kommer akkurat der, når vi har tegnet øyeeplet først» (E).

A og E kom inn på at det er viktig at det var med en bestemt rekkefølge i modelleringsprosessen for å memorere det de har lært. De forteller at man ikke trenger å huske alle trinnene i prosessen, fordi det ene trinnet som er memorert utløser resten av handlingskjeden.

E beskriver på denne måten hvordan hun gjenskaper ansiktets proporsjoner: «Det er veldig lett å huske siden man bare trenger å vite at øynene ligger midt i hodet, så følger plasseringen av de andre ansiktsdelene ganske automatisk etter» (E).

Oppsummering

Informantenes refleksjoner og fortelling om modellering og rekkefølge, har skapt kunnskap om viktigheten av en bestemt rekkefølge i modelleringsprosessen fordi det da er lettere å huske og reprodusere det som er øvd på. I tillegg er det lettere å forstå øyets struktur når øyets ulike deler tegnes hver for seg.

Autonomi og kreativitet

Under analysetemaet autonomi og kreativitet, søkes det kunnskap om informantenes muligheter til å gjøre egne valg i tegneøktene, og deres mulighet til å arbeide med egne ideer. Siden en viss grad av selvbestemmelse kan fremme indre motivasjon, og tro på at man er i stand til å mestre oppgaver man velger å gjøre (St. Meld. 22 (2010–2011), s. 16).

Spørsmålene informantene fikk som kan belyse dette, handlet blant annet om tiden de fikk til å gjennomføre øvelser og arbeide selvstendig. Hva tenker informantene om tegningene de tegnet i løpet av perioden, er de et resultat av egne valg, eller er de kopier av det som ble modellert i økta?

E forteller at hun ble overrasket av hvor forskjellige tegningene deres ble, selv om de var tegnet etter samme modell. Det kan kanskje indikere en forventning om at alle tegningene skulle se like ut. «Det er interessant å se hvor forskjellige alle sine tegninger av øyet ble, hadde vi lagt alle tegningene ved siden av hverandre, ville vi lett sett hvem som tegnet hvilken» sier E.

D trekker også frem tegning av øyet når hun beskriver sin egen tegning som personlig og ikke kopi av noen andres, «jeg tegner på min egen måte og bruker min egen stil, det er tydelig å se det på tegningene jeg gjorde av øynene» sier hun.

B forteller at hun jobber fritt med det hun lærer i øktene, «jeg gjør det på lærers måte først, deretter på min måte». Hun beskriver at det hun har lært i timene blir utgangspunkt for å utvikle sin egen stil, måte eller *versjon* som hun kaller det. «Det er absolutt mine egne tegninger» understreker hun. Hun forteller videre at hun, etter å ha deltatt i undervisning der læreren har modellert for elevene ved å tegne på flippover, kan tegne mange ulike ting som hun bruker i bildene sine, på sin egen måte. Her referer hun til når læreren demonstrerer måter å tegne ulike objekter på, slik som interiørobjekter, natur, trær, blomster, menneske, øyne, munn, nese kropp og klær. For B synes det som om nytten ved å lære på denne måten, er nært knyttet til hennes egen bildeskaping.

E mener at dette hjelper henne til å komme raskere i gang med tegningen; «du fortalte at det kunne være greit å ha et repertoar av ting man kan tegne, det var nytt for meg, men det fungerer».

F mener at rammer og begrensninger ikke trenger å være til skade for kreativitet og forteller at hun selv velger det hun skal tegne, men at «det er bra med tydelige rammer også». Hun trekker frem at «begrensninger kan være forløsende med hensyn til kreativitet, bra å se at det kan bli fine tegninger bare med blyant, at den gir så mange muligheter».

D ser ikke at kunnskap er et hinder for kreativitet, for, som hun sier: «man kan jo være kreativ selv om man lærer hvordan øyet ser ut!»

Oppsummering

Vi har ikke arbeidet spesifikt med forestillingstegning og oppgaver i undersøkelsesperioden. Slike oppgaver har kun vært forslag til tegnearbeid til å jobbe med på egen hånd utenfor undervisningstiden. Det var imidlertid bare tre av informantene som opplyste at de hadde gjort tegneøvelser mellom kursdagene. Dette kan kanskje si noe om elevens motivasjon for å lære tegning, eller sagt med F sine ord som synes øktene er for korte til at hun får øvd på egen hånd i dem «Det sosiale er viktig, det er noe med hvor vi er. Vi er litt glade i «å skravle» i timene, men det er viktig å få gjøre det også med tanke på at vi sitter i fengsel og at vi ikke har så mange muligheter til å treffe hverandre ellers».

I kapittel 4.3 har jeg analysert datamateriale fra andre individuelle intervju. Jeg har presentert empirien under analysetemaene *mestring og progresjon, syntetisk sammensetning, samt autonomi og kreativitet*.

Den samlede kunnskapen kan belyse andre del av avhandlingens problemstilling, ... *hvilken betydning mener voksne elever at modellering har for deres tegneutvikling?*

5 Praktisk estetisk del

Underveis i masterløpet har jeg laget undervisningsmateriell og prøvd ut ulike måter å modellere tegning på for elevene. Noe av dette ønsker jeg å vise som en del av det praktisk-estetiske arbeidet. I tillegg til tegning er jeg også opptatt av mulighetene som digitale verktøy gir innen fagfeltet fagdidaktikk, kunst og design.

Som nevnt i kapittel 1.5, er ikke den digitale verden like tilgjengelig bak murene som ellers i samfunnet, men som følge av tiltak under koronapandemien og delvis nedstegning av samfunnet i perioden denne masteravhandlingen ble skrevet, åpnet det seg nye digitale muligheter. Skolen i fengselet fikk anledning til å teste fjernundervisning i enkelte fag, foreløpig ikke i fagene jeg underviser i, men det inspirerte meg til å øke min egen digitale kompetanse for å kunne møte kommende anledninger.

Verket jeg presenterer i den det praktisk-estetiske delen kan både sees som et utviklingsarbeid og en kommentar til avhandlingen. Det er et utviklingsarbeid fordi jeg tar i bruk og benytter, for meg, nye verktøy og programvarer som *Animotica*, *Google Tegning* og *Videoscribe* til å lage undervisningsvideoer, digitale tegninger og visuell fortelling. Resultatet er både læringsinstruksjoner til bruk i undervisningen, og kan sies å fungere som kommentarer til metodikkene.

I løpet av undersøkelsesperioden har jeg også eksperimentert og testet ut ulike analoge⁴ måter å modellere tegning på. I tillegg er verket en kommentar til avhandlingen i form av en visualisering av undersøkelsesprosessen der analoge blyanttegninger transformeres til digitale animasjoner og funnene fra avhandlingen kommuniseres i et nytt format.

Verket består av flere deler, blant annet tegninger på flippoverark som er tegnet av lærer i aksjon med å modellere tegning for elevene.

⁴ Analog i betydningen «som er basert på fysiske og kontinuerlige størrelser, motsatt digital» (Bokmålsordboka, <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=analog&scope=ei>)

I tillegg viser jeg videoen, *Ansiktets proporsjoner*, som er både analog og digital. Det vil si at en analog tegneprosess, der jeg som lærer tegner med blyant på papir, er filmet og digitalisert. I den fysiske masterutstillingen er videoen representert ved en QR- kode som publikum kan skanne for å se videoen på egen smart telefon.

Verket består også av den digitale fortellingen *Kanskje alle kan lære å tegne*, som er digitalt tegnet og animert. Den inneholder blant annet digitaliserte bilder av elevarbeider som er tegnet med blyant på papir i undersøkelsesperioden.

5.1 Flippovertegninger

Flippovertegningene er tegnet i klasserommet og er et utsnitt av den praktiske modelleringsprosessen der jeg modellerer for elevene, som ser på at lærer tegner ett trinn av gangen, de tegner samtidig, stopper opp, ser og tegner videre. Det tilsynelatende tilfeldige og det uperfekte ved flippoverarkenes tegninger kan illustrere aktiviteten i klasserommet og kommunikasjonen som foregikk både verbalt og visuelt underveis i tegneprosessen.

Flippovertegningene representerer den analoge tegneprosessen som både ligner og står i kontrast til de andre delene av det praktisk estetiske verket. Bruken av flippovertegninger symboliserer på mange måter utgangspunktet for hele avhandlingen, som er modellering som undervisningsmetode i tegneopplæring i klasserommet.

5.2 Ansiktets proporsjoner

Videoen er laget ved hjelp kamera med videofunksjon og redigert i videoredigeringsprogrammet *Animotica*. Videoen er publisert på YouTube (Myhre Hansen, 2021).

Jeg ville forsøke å lage en videoinstruksjon som elevene kunne bruke for å lære om ansiktets proporsjoner, ikke bare i klasserommet, men også til senere bruk. Jeg testet ut videoredigeringsprogrammet *Animotica*, og bestemte meg raskt for å anvende programmet siden det fremsto intuitivt og lett å bruke. Programmet hadde også de funksjonene jeg

ønsket, som å klippe, sette sammen ulike deler, legge til tekst, tale og musikk, samt å justere hastigheten på filmvisningen.

Den største utfordringen var å filme meg selv som tegner, jeg forsøkte først å tegne på staffeli/flippover mens filmkamera sto på stativ på skrå ved siden av staffeliet, slik at situasjonen skulle ligne mest mulig på slik jeg tegner for elevene i klasserommet. Videoen viste riktignok tegneprosessen, men siden jeg beveget meg mens jeg tegnet, kastet armen min skygge på papiret. I tillegg måtte kameraet stå så langt unna at jeg ikke snublet i det mens jeg tegnet, derfor ble det vanskelig å se det som skjedde på arket. Jeg forsøkte deretter å sitte ved bordet mens jeg tegnet, kamera sto da ved siden av meg på bordet på stativ. Jeg syntes heller ikke det fungerte siden det oppsto en fordreining av tegningen på grunn av kameravinkelen. Jeg endte opp med å plassere kameraet på et stativ helt inntil tegnearket foran meg på bordet, stilte stativet så høyt at kamera kunne filme nesten rett ned. Slik ble hendene mine filmet mens de tegnet opp-ned. I filmredigeringsprogrammet vendte jeg filmen 180 grader slik at den fremsto som filmet rett vei. Det synes jeg ble en god løsning.

Jeg vurderte å snakke samtidig som jeg tegnet, men valgte det vekk siden jeg ofte har elever med begrensede norsk kunnskaper, og jeg ønsker at videoen skal være tilgjengelig for flere elever enn de som var med i undersøkelsen. Som kan sees på bilde 34, la jeg likevel korte instruerende tekster over filmen på norsk, slik at det skal være lettere å forstå hvor de enkelte delene i ansiktet plasseres i forhold til hverandre og helheten (Myhre Hansen, 2021).

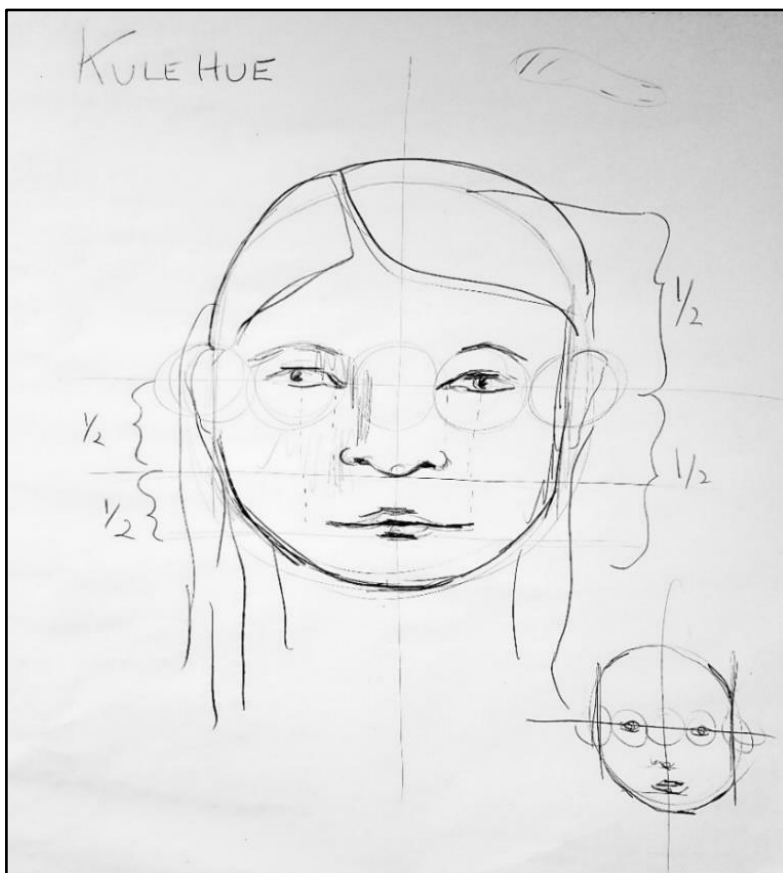


Bilde 34 Skjermdump av video «Ansiktets proporsjoner»

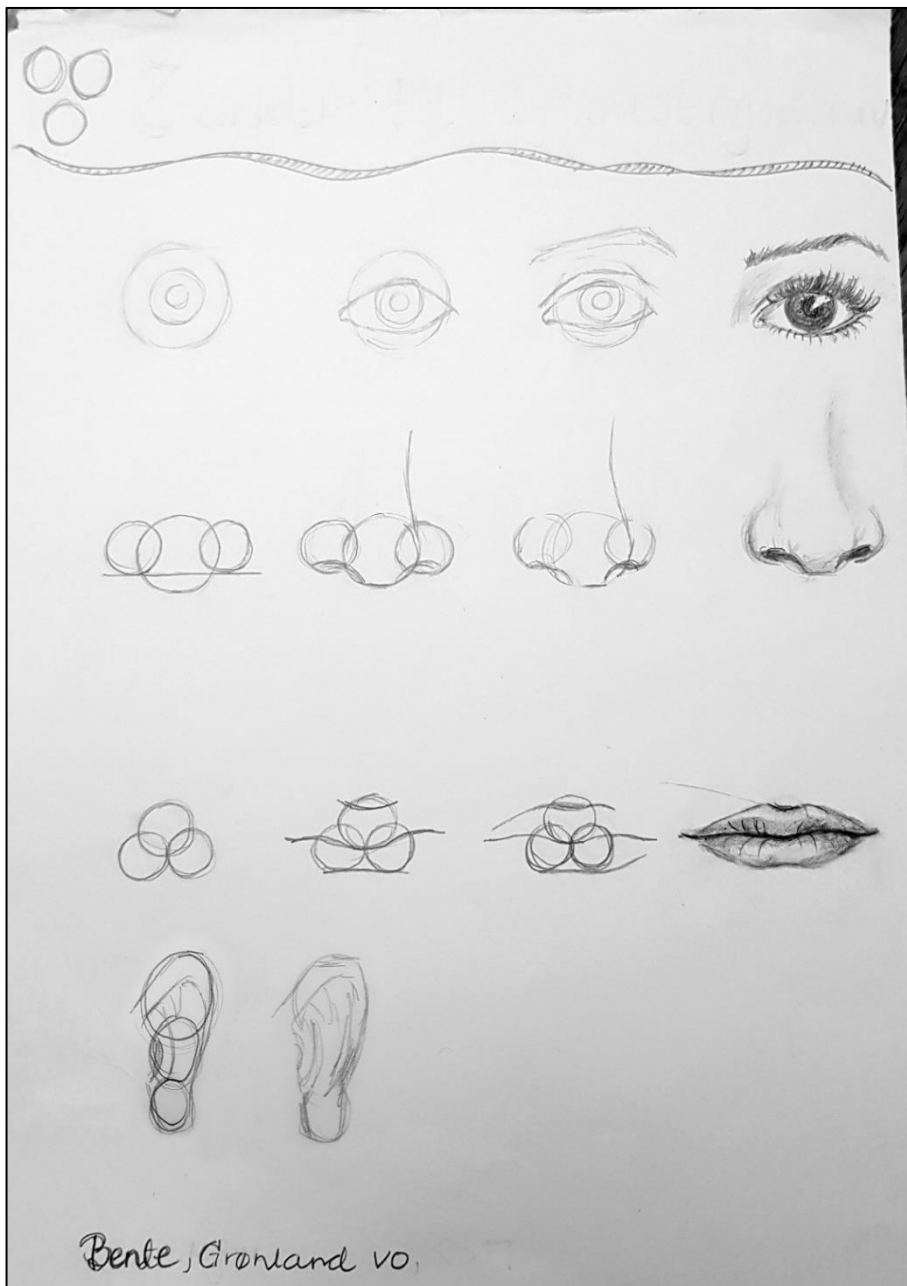
Teksten på videoen kan byttes ut med engelsk tekst til senere anledninger. Blant informantene var det delte meninger om filmen burde være med, eller uten lyd. En ønsket å høre læreren forklare det hun tegnet underveis, mens et motargument var at det ble forstyrrende siden å tegne etter video medfører en del spoling frem og tilbake. Janne Beate Reitan introduserte begrepet *Learning by watching* for å beskrive en modelleringsaktivitet der den visuelle sansen er den viktigste sansen (Reitan, 2014). Jeg heller mot at modellering etter video, i dette tilfellet, fungerer best som *Learning by watching*; siden lyd og tale er av underordnet betydning for modelleringsaktiviteten.

Underveis i undersøkelsesperioden har jeg testet forskjellige måter å tegne ansiktets proporsjoner, og ser at det er ulike praksiser og en viss variasjon i hvordan det konstrueres med hensyn proporsjoner og rekkefølge. For å gjøre det lettere å huske, valgte jeg å bruke delingstallet to i fordeling av de ulike proporsjonene, øynene midt i hodet, nesetipp midt mellom øyne og hake og underleppa midt mellom nese og hake. Denne måten å sekvensere fremgangsmåten på kan gjøre det lettere for eleven å memorere prosessen (Bandura, 2021, s.18).

Sirkelen er et grunnelement i de fleste motivene som ble modellert for elevene på flippover i løpet av undersøkelsen. Sirkelen representerer her et enkelt formelement som øves før mer komplekse former, slik Karen Brønne og Janne Heggvoll beskriver en syntetisk tilnærming til tegneopplæring (Brønne og Heggvoll, 2018). I utgangspunktet hadde jeg en idé om at alle modelleringsmotivene skulle starte med en sirkel, også konstruksjonen av ansiktet. På bilde 35, er hodet tegnet som en sirkel, bredden på hodet og avstanden mellom øynene er målt ved hjelp av sirkler. Resultatet ble rart og unødvendig komplisert og førte til mange justeringer av tegningen i ettertid.



Bilde 35 Utprøving, Kulehode



Bilde 36 Ansiktets deler med utgangspunkt i sirkelen

Øye, nese, munn og øre ble også undersøkt og forsøkt tegnet ved hjelp av sirkler (bilde 36).

Jeg jobbet videre med sirkelen som utgangspunktet og lagde en animasjon i Adobe Photoshop som vises skjermdump av på bilde 37. Animasjonen valgte jeg senere bort siden den går så fort at det er vanskelig å følge med på hva som skjer i den (Myhre Hansen, 2022).

Sirkelen ble imidlertid med i alle øktene som en rød tråd gjennom oppvarmingsøvelser og som del av motivene som ble modellert i perioden.



Bilde 37 Skjermdump av animasjon «Det starter med en sirkel»

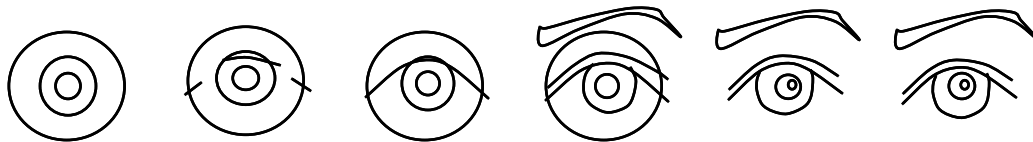
5.3 Kanskje alle kan lære å tegne?

Min intensjon med videofortellingen *Kanskje alle kan lære å tegne?* Er å kommunisere visuelt noe av aktiviteten fra de fem undervisningsøktene undersøkelsen omfattet. I tillegg til å illustrere progresjonen fra økt til økt.

I videofortellingen er informantene representert ved egne tegninger og sitater fra intervjuundersøkelsen. Et visuelt element som jeg har jobbet inn i filmen er en rød sirkel,

som hverken har begynnelse eller slutt og representerer sammenheng og helhet. Sammenheng som i rekkefølge og progresjon, helhet som i en sosial konstruksjon der forståelse skapes og endres.

Tegnemetoden som er brukt i fortellingen, er tydelig digital. Linjene i de digitale tegningene er vektortegninger, som jeg har tegnet i programmet *Google Tegninger*. Vektortegninger får ofte et «dødt» uttrykk, som kan sees på bilde 38, og mangler den variasjonen i strekens uttrykk som en blyant kan gi. Samtidig kan vektortegningens renhet tydeliggjøre den enkelte linjes plassering i forhold til hverandre, noe som kan være vanskelig i en skissepreget tegning. Dette er nyttig i en animasjon der hastigheten ofte skrur opp noen nivåer for å unngå at videoen blir for lang.



Bilde 38 Vektortegning av øyet, trinn for trinn

Den største fordelen med vektortegninger er imidlertid at de kan skaleres til alle størrelser uten at kvaliteten forringes, og de kan enkelt brukes i animasjoner, siden de trenger liten lagringsplass (Nätt, Tom Heine, 2021).

Jeg valgte å bruke animasjonsprogrammet *Videoscribe*, i arbeidet med å produsere den visuelle fortellingen. Programvaren var ny og ukjent for meg, men forholdsvis enkel å lære. Den største utfordringen var å tegne vektortegningene jeg ville bruke i animasjonen. Videoscribe stiller med et utall tilgjengelige vektortegninger, men jeg ønsket å animere noe som kunne representere tegneaktiviteten fra øktene, derfor måtte jeg tegne dem selv. Jeg har lite erfaring med vektortegning fra tidligere, og prøvde meg frem i ulike programvarer der det var mulig å eksportere de ferdige tegningene i svg-format, som er filformatet Videoscribe støtter. Jeg valgte å bruke *Google Tegninger* som fremsto som det enkleste, men som samtidig har de viktigste funksjonene jeg trengte. Videoscribe animerer tegningene i den rekkefølgen vektorpunktene er tegnet, jeg måtte derfor være nøye med å tegne

strekene i den rekkefølgen og den retningen jeg ville at hånden i videoen skulle tegne for at det skulle se mest mulig naturlig ut. Før jeg fant ut av det, flakket hånden rundt på skjermen mens den satte tilsynelatende vilkårlige merker etter seg som til slutt, på magisk vis, endte opp med å bli en ferdig tegning.

Etter at det tekniske var på plass, skisserte jeg dreiebok for den visuelle fortellingen og begynte arbeidet med å tegne tegninger og planlegge det helhetlige uttrykket. Jeg har eksperimentert med noen visuelle elementer, for eksempel en sirkel som kan være symbol som knytter de ulike elementene i animasjonen sammen. Inspirert av uttrykket *en rød tråd*, er sirkelen farget rød. Innholdet i videofortellingen er sentrert om kjerneelementene fra modelleringsaktiviteten og er i tenkt kronologisk og tett opp til det som skjedde i klasserommet i undersøkelsesperioden. Noen av tegningene jeg modellerte på flippoverark i øktene, er erstattet med vektortegninger, som en kontrast til elevenes blyanttegninger.

Underveis gjorde jeg valg med hensyn til hvor mange vektortegninger som skulle med og hvilke av elevenes tegninger som skulle være med. Vurderingene ble gjort for å skape balanse, dynamikk, helhet og tempo i videoen. Elevenes synspunkter på noen av øvelsene fra undersøkelsesperioden ble tatt med i form av korte sitater. Kameravinkel, animasjon, overganger og hastighet ble vurdert og bestemt for det enkelte objektet i videoen, slik at filmen som sluttprodukt skal fremstå som en tydelig visuell kommentar til masteravhandlingen.

6 Drøfting

Avhandlingens drøftingsdel skal svare på oppgavens problemstilling, reflektere over praksis, og drøfte den for å utvikle og dokumentere praktisk lærerkunnskap, noe som ifølge Hilde Hiim, er aksjonsforskningens hensikt (Hiim, 2010).

I siste del av avhandlingen drøftes de viktigste funnene fra undersøkelsen og knyttes til relevant teori. I underkapittelet *Modellering som metode før og nå*, sammenlignes modellering som undervisningsmetode i tegneopplæring, slik det ble praktisert før med hvordan det brukes i dag.

I underkapittelet *Fagdidaktisk kompetanse*, der fleksibilitet og tid er tema, drøftes funn som kan gi kunnskap om fagdidaktikkens *hvordan* og relateres i hovedsak til problemstillingens første ledd som spør etter hvordan modellering som undervisningsmetode kan brukes i tegneopplæring.

I underkapittelet *Hvorfor modellering?* relateres det til metodens betydning for tegneutvikling, som er problemstillingens andre ledd. Under temaene, *Motivasjon og mestring* og *Progresjon* drøftes funn knyttet til dette.

6.1 Modellering som metode - før og nå

Motivasjonen til å undersøke modellering som undervisningsmetode bunner i opplevelsen som er omtalt i kapittel 1.1 *Bakgrunn for valg av problemområde*, der elevene skulle arbeide med forestillingstegning i tegneoppgaven *Slipp fangene fri det er vår!* Det skortet ikke på fantasi og ideer hos elevene, men tegneferdighetene som skulle formidle ideene var ikke på nivå med de høye ambisjonene. Der og da oppsto det et behov for å lære å tegne. Heldigvis var elevene i stand til å uttrykke dette med klare ord «Du må jo lære oss å tegne først!»

Dette ga en aha- opplevelse der virkeligheten, slik jeg oppfattet den, fikk en brist. En opplevelse som Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg, beskriver som et sosialkonstruksjonistisk hovedpoeng, der det stikkes hull på noe som ansees som en selvfølgelighet og tanken om at det ikke trenger å være slik, oppstår (Alvesson & Sköldbberg, 2016, s 83). Undervisningen som

foregikk i klasserommet den dagen kan plasseres rett inn i den tegnefaglige diskursen der læreren er en tilrettelegger for elevenes kreative selvutvikling (Nielsen, 2019).

Kan det være hensiktsmessig å hente fram de gamle modelleringsmetodene for å lære elever å tegne i dag? Samfunnet har endret seg, og med det, skolens læreplaner. Streng disiplin er kanskje ikke det som fremmer holdninger og ferdigheter som etterspørres i dag, slik som kritisk tenkning, skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1800-tallets modelleringsmetoder ble gjennomført som tegning etter plansjer, stigmografiske øvelser og fortegning, der korrekt gjengivelse var avgjørende og flid og nøyaktighet var viktige verdier. Målene for tegneopplæringen var å trene iakttagelse og øve opp øye-hånd koordinasjon. Å tegne etter fastlagte modellrekker, under strengt oppsyn, ble ansett som karakterdannende (Illeris 2002, s. 87). Tegning var et eget fag i skolen før det ble slått sammen med sløyd og håndarbeid til faget Forming, det var derfor egne timer viet til tegneundervisning.

Etter hvert ble modelleringsmetodene forkastet og etterfulgt av metoder som skulle stimulere elevens kreative uttrykk uten særlig innblanding fra voksne (Wilson, 2004). Disse bidro til at elevene fikk uttrykke følelser, tanker og opplevelser i fantasi- og forestillingstegninger. Det formet også kunstnere og designere som kunne formidle egne ideer og meninger på nye måter, framfor å la seg begrense av tradisjonelle kunstneriske medier der tekniske ferdigheter har vært viktigere enn meningskonstruksjonen (Borgen, 1995). Jan Michl poengterer at en slik motstand mot påvirkning kan skape motstand mot å lære, siden det innebærer å bli påvirket av andre (Michl, 2001).

Modellering som undervisningsmetode har hatt et dårlig rykte selv om slike *se-tegneprosesser*, eller visuelt kontrollert tegning, der det å se på at andre tegner eller se på en modell for så å tegne det samme, er en vanlig måte å tilegne seg tegneferdigheter i uformelle kontekster (Frisch, 2013). I dag er formelen på *Hvordan tegne en hund* og *Slik lærer du å tegne*, et tastetrykk unna. Både unge og gamle bruker internett som arena for læring og inspirasjon. Sosiale medier tilbyr fellesskap hvor ideer og fremgangsmåter deles

flittig, og modelleringsmetoden *Learning by watching* (Reitan, 2014), har fått en renessanse gjennom visuell læring, der språk spiller en mindre rolle.

Men hvordan ser det ut i skolen dag, brukes modellering som undervisningsmetode i tegneopplæringen? Ifølge Bente Helen Skjelbred er modellering en del av Kunst og håndverkslærernes metoderepertoar. I undersøkelsen *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* (Skjelbred, 2021), beskriver lærerne at de tegner for elevene med formål å demonstrere, konkretisere og visualisere for å hjelpe elevene til å forstå hvordan oppgaver i faget kan løses (Skjelbred, 2021). Dette innebærer at lærerne modellerer tegning for elevene, selv om det ikke er et fremhevet metodevalg i planleggingen av undervisning, brukes det når læreren har behov for å visualisere fagstoff for elevene (Skjelbred, 2021).

I boka *Tegningen lever* (Frisch, 2013), omtales modellering praktisert som lærerens tegning på elevens tegning, eller på et demonstrasjonsark med den hensikt å demonstrere og veilede eleven, men Læreren vurderer om dette kan være et overtramp, men velger å se på det som en støtte slik at eleven kan motiveres til videre tegneaktivitet. (Frisch, Oppegård & Gunnes, 2013).

Jorid Vittersø, fant ut i sin masterundersøkelse, at metoden som blir brukt i undervisning av perspektivtegning på mellomtrinnet er en trinn-for-trinn metode, eller modelleringsmetode som er basert på en mal. Hun argumenter for at elevene opplevde at det de mestret, var å kopiere en mal, ikke å tegne perspektiv, selv om elevene i undersøkelsen forteller at de opplevde mestring (Vittersø, 2018).

Det kan se ut til å være både likheter og ulikheter med tanke på hvordan og hvorfor modellering som undervisningsmetode ble brukt før og hvordan den brukes nå. Tidligere ble metoden benyttet for å øve flid, nøyaktighet og evnen til å observere. Lærerne tegner og modellerer tegning for elevene i større grad enn tidligere, men metoden utføres ikke på samme strenge og rigide måte som før. I dag kan det se ut som metoden er redskap for kommunikasjon og veiledning.

Modellering er imidlertid en kjent metode i mesterlæretradisjonen der praktisk håndverkskunnskap læres, men ifølge Karen Brønne har det lenge eksistert en konstruert kontrovers mellom håndverkstradisjon og kunstpedagogikk i kunst og håndverksfaget (Brønne, 2011). Kan denne uenigheten fortsatt være til hinder for å nytte modelleringsmetodens potensial? Som, ifølge en av informantene i denne undersøkelsen mener, er å være nok i seg selv «Du skal jo lære oss å tegne, og det er jo det du gjør!»

Metoden kan rett og slett brukes til å lære tegnehåndverket. Imidlertid er det heller ikke nok å lære et håndverk, her gjelder det å ha to tanker i hodet samtidig og ikke la det bli enten modellering eller kreative oppgaver, slik som uenighet mellom fagtradisjonene kan føre til.

For de voksne informantene i denne undersøkelsen var modellering en god metode i den perioden undersøkelsen foregikk. Etter hvert ville nok behovet for å bruke kreative og skapende evner gjennom mer selvstendige oppgaver øke, både som et resultat av ønsket om å bruke det som er lært, men også for å oppnå progresjon og videre utvikling av tegneferdighetene.

Her kan elevenes alder spille en rolle, dersom undersøkelsen hadde vært gjennomført på barnetrinnet, hadde det nok vært nødvendig med en veksling mellom metoder der modellering inngår som en av dem. Min erfaring tilsier også at valg av motiver til modellering må tilpasses, ikke bare elevenes alder, men også interesseområder.

6.2 Fagdidaktisk kompetanse

Det gjensidige avhengighetsforholdet mellom de ulike elementene i den fagdidaktiske relasjonsmodellen, undervisningens hva, hvordan og hvorfor, er ikke alltid en artikulert del av lærerens profesjonskunnskap. Den kan sees på som lærerens *tause kunnskap* og kan være en så integrert del av praksisen, at læreren ikke alltid er bevisst at hun har den (Christoffersen & Johannesen, 2012). Den kan imidlertid komme til syne i lærerens refleksjoner og handlinger i forbindelse med undervisningen.

I loggen fra øktene synliggjøres et sammensatt bilde av aktiviteten i undervisningsøktene. Lærerens rolle i undervisningen trer tydelig fram, og elevens opplevelser er skildret gjennom gruppeintervju og lærerens refleksjoner.

Det ble ikke formulert konkrete spørsmål angående undervisningsopplegget for øktene i intervjuene, likevel kom flere av informantene inn på dette i undersøkelsen og beskrev øktene som varierte og med god balanse mellom modelleringsaktivitet, inspirasjon og egenarbeid. Dette funnet er interessant siden øktene, slik de er beskrevet i loggen, fremstår som ganske lærerstyrt. I tillegg ledet mine refleksjoner meg til en forståelse av at tiden ikke strakk til, og det ble for liten tid til å øve og bruke det som var modellert i andre kontekster. Dette funnet leder til en drøfting av lærerens bruk av fagdidaktisk kompetanse i planlegging og gjennomføring av undervisningen, og i samspill med elevene. Underkapittelet *fleksibilitet og tid* rommer også drøfting av funn som kan relateres til lærerens bruk av erfaring og taus kunnskap.

Fleksibilitet og tid

Tid er, etter min erfaring, en av de vanskeligste rammefaktorene å forholde seg til. I eksamensrettet undervisning er det ofte mye teoretisk fagstoff som skal læres på forholdsvis kort tid, noe som kan gå på bekostning av elevenes tid til å arbeide praktisk med faget. Selv i et tegnekurs, som beskrives her, gjelder det å finne balansen mellom nytt fagstoff og elevenes mulighet til å bearbeide fagstoffet på egen hånd. Blir det for travelt så kan det oppleves som vanskelig for læreren å være fleksibel i møtet med elevenes behov.

I undersøkelsesperioden ble det gjort endringer fra planlagt læringsinnhold og arbeidsmåter. Noe oppsto som en refleksjon i handlingen og skjedde umiddelbart i modelleringsprosessen. Slik som i første økt, der det ble brukt lengre tid på de innledende øvingene med sirkler og gråtoner enn det som var planlagt. Hva ble konsekvensene av denne endringen? Etter økta reflekterte jeg over dette, og kom fram til at det, på den ene siden kunne medvirke til at undersøkelsesperioden måtte utvides med ei ekstra økt, noe som igjen kunne bety at det ville bli større usikkerhet om hvorvidt alle elevene ville ha mulighet til å være til stede hele perioden. På den annen side ble elevenes første tegneopplevelse god, ro og konsentrasjon preget gruppa og motivasjonen var på topp, da økta var over.

I dette tilfellet ble det prioritert å gi tid til øving på læringsstoffet fra økta, siden det var et behov å bli bedre kjent med det før nye oppgaver ble presentert. Ved å reflektere over undervisningsperioden som helhet, mener jeg at det er viktig for motivasjon og læringsmiljø at elevene ikke blir avbrutt i gode læreprosesser. Men i en undervisningssituasjon med andre rammer enn i denne, ville det kanskje ikke være mulig å gjøre de tilpasningene som ble gjort her.

I grunnskolefaget Kunst og håndverk er det helt andre rammer enn i denne undersøkelsen. Kunst og håndverk er et bredt fag som skal læres på få årstimer, i tillegg har mange lærere store elevgrupper. Det kan derfor oppleves som lite hensiktsmessig å bruke modellering som metode. Men det kan kanskje være mulig å organisere undervisningen slik at det frigjøres noe tid som kan øremerkes til tegning, selv om tegning ikke lenger er et eget fag. Som vist i undersøkelsen, kan det være en effektiv måte å lære å tegne på. I tillegg egner metoden seg godt i vanlige klasserom. Det kreves lite organisering med hensyn til verktøy og utstyr, kun blyanter, tegnepapir og, for eksempel, selvklebende flippoverark som læreren kan tegne på. Det betyr at tegneøktene kan være forholdsvis korte, men at de likevel kan gi læringsutbytte og gi et godt utgangspunkt for videre arbeid med både observasjonstegning og forestillingstegning.

«Jeg skulle gjerne tegnet mer, men trenger et spark bak» fortalte informant E, som mente at hun var motivert, men at det likevel ikke var så lett å repetere på egen hånd. Prosessen å gjennomføre eller imitere det som er modellert i ettertid, er en viktig del av observasjonslæring for at kunnskapen skal internaliseres. Balansen mellom lærerstyrt aktivitet, nytt fagstoff og elevenes mulighet til å bearbeide fagstoffet på egen hånd, var ikke godt nok planlagt, det kunne med fordel vært planlagt for mer tid til bearbeiding av fagstoff. Richard Sennet tar til orde for repetisjon, både for å utvikle håndverksferdigheter, kunne produsere det som er lært og for å øke forståelsen for det som øves på (Sennet, 2008). Det forutsetter imidlertid at eleven er motivert, spesielt dersom øving og repetisjon skal skje i elevens fritid.

Evnen til å være spontan og ha et repertoar av metoder, styrker læreren sin evne til å være fleksibel for eksempel når det tekniske svikter, slik som i situasjonen der elevene skulle

modellere etter video. Endringen ga uventet respons fra elevene som mente at det var godt å se hvordan den ferdige tegningen skulle se ut før de begynte å tegne. Dette sammenfaller med en beskrivelse av mesterlæring, der det å ha en modell å strekke seg etter er vanlig. Det kan innvendes at en modell som ser for perfekt ut, kan skremme elever som har liten tro på egen mestring fra i det hele tatt å forsøke. Slik en av informantene beskrev sitt møte med de *kreative øynene* fra Pinterest (Myhre Hansen, 2020) «Hadde du vist oss de kreative øynene først, hadde jeg låst meg fast og ikke fått det til».

Samme årsak kan kanskje forklare hvorfor informantene satte pris på det uperfekte i lærerens tegninger, de likte å se at læreren måtte justere, endre og viske ut underveis i modelleringsprosessen. Det kan se ut som at det er forløsende for elevene å se at tegning også handler om å lete etter linjer, skisse og justere arbeidet underveis, i motsetning til i en perfekt og nøyaktig plassert linje og hvor viskelær er et unødvendig redskap, slik som vi kan se i tegnebøker, på YouTube og i eksempler på vektortegning (bilde 38) i kapittel 5.3.

På en annen side, kan barn og unge som er vant til å forholde seg til raske videoinstruksjoner, foretrekke dette framfor at læreren bruker lang tid på å modellere tegning foran klassen, mens hun snakker og forklarer. De rene, tydelige linjene som kjennetegner modelleringsmetodene på YouTube, kan også være lettere å se på avstand, som gjør at det egner seg bedre i klasser med flere elever. Læreren har da muligheten til å styre videoen samtidig som hun kan forklare og utdype modelleringen i videoen.

En av informantene strevde med å tegne ansiktets proporsjoner og var i ferd med å gi opp. Jeg valgte da å introdusere opp-ned tegning for gruppa, selv om det ikke var en del av den opprinnelige planen. Det gjorde jeg i utgangspunktet fordi jeg mente at det kunne gi en mestringsopplevelse for eleven og kanskje hjelpe henne å se, som hun selv uttrykte det. Det ville kanskje de andre i gruppa også ha nytte av, reflekterte jeg videre, og bestemte meg for å introdusere det for hele gruppa. I undervisningsøktene forsøker læreren å tilpasse undervisningen til den enkelte elevens nivå, men det er ikke alltid læreren kjenner elevenes ferdighetsnivå godt nok.

I datamaterialet fra undersøkelsen kan vi lese at ikke alle befant seg innenfor, det som Lev Semenovič Vygotskij kaller for den proksimale utviklingssonen (Sylte, 2013), til enhver tid.

Enkelte elever møtte utfordringer i tegnearbeidet og mens andre fikk øvd ekstra på noe de kanskje kunne fra før. Lærerens oppgave blir da å endre læringsaktiviteten for å forsøke å tilrettelegge slik at alle får utfordringer på sitt nivå.

I forbindelse med at en av elevene strevde med å tegne ansiktets proporsjoner etter lærerens modellering, reflekterte jeg over hva årsaken kunne være og hva som kunne gjøres for å tilpasse øvelser til henne. Informanten fortalte at hun har tegne lite tidligere, men har hatt mestringsopplevelser med å lære nye ting ved å modellere etter andre. Hun fortalte også at hun foretrekker denne måten å lære på fremfor å lese i ei bok eller lytte til en lærer. Modelleringsøvelsene forut for ansiktets proporsjoner gjennomførte hun uten store problemer.

Ved å knytte funnet til Banduras beskrivelser av delprosessene som styrer observasjonslæring, kan en tolking være at hun hverken har problemer med å følge med på modelleringsaktiviteten, eller med å huske det hun ser, men at utfordringene kan ligge i å reproducere tegningen. Med utgangspunkt i en forståelse av at det var kompleksiteten i tegning av ansiktets proporsjoner som var hovedårsaken til at den øvelsen ble for vanskelig, burde hun øve mer på tegning med tilsvarende vanskelighetsgrad som modelleringsøvelsene hun tidligere hadde mestret. Det ble derfor planlagt for en øvelse med opp-ned tegning av ansikt neste dag. En øvelse som nok kan være kompleks, men der man kun ser en liten del av det som skal tegnes om gangen. Dette kan gjøre oppgaven enklere å gjennomføre siden det ved å bryte opp en komplisert prosess i mindre deler, blir færre detaljer å konsentrere seg om på en gang.

Betty Edwards som introduserte opp-ned tegning i boka *Å tegne er å se* (1987), vil kanskje hevde at årsaken til elevens utfordringer handler om noe annet. Hun tar til orde for å koble ut den analytiske venstre hjernehalvdelen når vi tegner, for i stedet la den høyre hjernehalvdelen som behersker fantasi og kreativitet, lære oss å se på en ny måte. Ved å tegne opp- ned i tvinges vi til å holde oppmerksomheten på modellen som skal tegnes, i stedet for på egen tegning. Siden vi ikke er i stand til å kjenne igjen motivet når vi ser det opp-ned, kan vi heller ikke hente frem forenklete representasjoner av modellen som vi vanligvis bruker, vi omgår symbolsystemet som Edwards kaller det (Edwards, 1987). Ifølge

Edwards teori kan årsaken til elevens utfordringer med å tegne ansiktets proporsjoner, ligge i at eleven tegner det hun tror hun ser, ikke det hun ser.

Disse to forklaringsmodellene trenger imidlertid ikke å stå i motsetning til hverandre, men kan utfylle hverandre og gi læreren flere metodiske muligheter å spille på og kanskje gi eleven mer tilpasset undervisning.

6.3 Hvorfor modellering?

Modellering kan forstås som en grunnleggende strategi for læring, metoden brukes i alle sammenhenger der praktisk kunnskap skal overføres mellom mennesker. Det er ikke lett å tenke seg hvordan man kan lære seg å sy, snekre, spille gitar, kjøre bil eller noen av de ferdighetene man er avhengige av å kunne for å fungere i et samfunn med andre, uten å lære av hverandre.

I underkapitlene *Motivasjon og mestring* og *Progresjon*, blir funn fra undersøkelsen som utdyper nærmere hvorfor modellering som undervisningsmetode kan brukes i tegneopplæring, drøftet.

Motivasjon og mestring

Motivasjon er en viktig driver for alle læringsprosesser. Derfor er motiveringsarbeid en sentral del i planlegging og gjennomføring av undervisning. I det sosiokulturelle perspektivet på læring anses verdien av å være i et sosialt fellesskap der elevene lærer i samspill med hverandre, som viktig for både læring og motivasjon (Manger, 2012).

Informantene i undersøkelsen beskriver sin egen motivasjon for å delta på tegnekurs som sammensatt av både ytre og indre motivasjonsfaktorer. Ved å delta på kurs unngår de å være innelåst eller de kan slippe mer rutinepreget aktiviteter. Dette er en negativ motivasjon som, ifølge Bandura, gir en dårligere læringseffekt (Bandura, 2021). Men når elevene i tillegg har lyst til å delta på tegnekurs og har lyst til å lære og tegne, er det et godt utgangspunkt for læring uansett om den enkeltes motivasjon er fasettert.

En uttalt motivasjon er ønsket om å treffe andre og gjøre noe sosialt sammen, noe som har en særskilt betydning for elevene på grunn av situasjonen de er i. Dersom forventningene til det sosiale samværet ikke innfris, kan det skape uro og minske motivasjonen for tegneaktiviteten. Etter mitt syn, kan det også skape trygghet og tillit dersom læreren ivaretar denne forventningen ved å ta hensyn til det både i form av planlagte diskusjoner og samtaler, men også å være lydhør for behov som oppstår underveis i undervisningen.

I forbindelse med visning av kunst knyttet til lærestoffet i øktene, skjedde faglige samtaler som flere av informantene satte pris på, og som bidro til et godt sosialt miljø i gruppa. Det gode sosiale samspillet medførte at det var trygt for elevene å vise frem egne tegninger, snakke sammen om dem og hjelpe hverandre. Flere av informantene oppgav at de hadde fått positiv respons fra andre enn læreren på egne tegninger. Dette kan skape motivasjon og tro på at «til og med jeg kan lære å tegne» som A uttrykte det.

Det motsatte kan imidlertid også skje når rammene er slik de er i et fengsel. Elevene i fengselsundervisningen er ikke bare sammen i undervisningssammenheng, de bor også sammen og har ikke valgt samboerskapet selv. Dette oppleves krevende for mange og kan skape konflikter som dras med på skolen og kan prege klassemiljøet negativt, som igjen kan føre til mistriivsel og lav motivasjon.

«Det hjelper å være interessert i noe, for å tegne det» fortalte D, som tegnet hester da hun var barn. Det er klart mer motiverende å tegne hester enn biler, dersom det er hester du er interessert i, derfor ble innholdet i øktene forsøkt satt i sammenheng med det elevene er interessert i, slik at de lettere kunne se nytten å tegne. Informantene fortalte om ulike formål de ønsket å bruke tegning til, for eksempel formidling, planlegging og billedskapning. I øktene ble det vist bildeeksempler på hvordan det elevene arbeidet med i øktene kan brukes i eget arbeid. Elevene som hadde mest erfaring fra tidligere fikk påbegynt eget arbeid der det som var lært i økta ble brukt i eget initiert forestillings- og observasjonstegning. Mens de med minst erfaring øvde videre på læringsstoffet fra øktene.

En viktig oppgave for lærere i praktisk estetiske fag er å stimulere til kreativitet og skaperglede. Hvor det ble av disse i undervisningsopplegget som er presentert her, reflekterer jeg over i etterkant av undersøkelsen. I loggen kan man se at øktene ikke bærer

preg av idemyldring og kreative øvelser, slik det vanligvis tilrettelegges for i kreative prosesser. Selv om elevene, etter planen, skulle arbeide selvstendig gjennom å ta i bruk det som var lært i øktene, er kreative prosesser mer tidkrevende enn det ble rom for i undersøkelsen. Nina Scott Frisch betegner modellering som et fundament for kreativitet og beskriver at det å komponere og skape nye uttrykk og fortellinger ved å gjenbruke etablerte elementer på nye måter, er en kreativ aktivitet og en forutsetning for kreativitet (Frisch, 2018).

I lys av Frisch (2018), Vygotskij (1995) og Wilson & Wilson (1977), kan det være en fordel at eleven har et repertoar av ting hun kan tegne, som kan endres, kombineres og tilpasses det formålet tegningen skal ha. Informant E gir et eksempel på dette i det andre individuelle intervjuet, rett etter undersøkelsesperioden. Hun forteller at hun nå begynner tegningene sine ved å hente frem skjematiske representasjoner som hun tar utgangspunkt i, for deretter og justerer representasjonen visuelt, mens hun observerer den tredimensjonale modellen hun skal tegne. Dette hjelper henne til å komme raskere i gang med tegningen, noe som var et problem for henne tidligere. Kanskje var det prestasjonsangst som hindret henne? Det kan se ut som modellering som metode kan senke terskelen for å tegne siden det er ikke like relevant å sammenligne tegningen med medelevens, når alle har lært det samme. Dette er faktorer som kan skape trygghet og gi mestringsopplevelser.

Et av temaene undersøkelsen søkte å skape kunnskap om, var elevenes opplevelse av autonomi, siden opplevd autonomi gjerne knyttes til indre motivasjon (St. Meld. 22 (2010–2011), s. 16). I intervjuene ble det derfor samtalt om informantenes mulighet til å foreta egne selvstendige valg og om hvorvidt de anså egne tegnearbeider å være et produkt av disse. Elevene fortalte overraskende nok om eierforhold, stolthet og glede over egne tegninger, selv om de var resultater av modelleringsprosesser og ikke et resultat av den kreative prosessen læreren hadde planlagt for. Et eksempel på det var da både informanter og lærer forventet at alle tegningene av øyet skulle se like ut siden de var modellert etter lærers tegning på flippover. Det ble de ikke, tegningene fremsto ulike og med personlige preg. Informantene uttrykte generelt stolthet over egne tegninger, E sa det på denne måten: «Jeg har min egen stil, har utviklet en personlig strek og har et sterkt eieforhold til mine egne tegninger».

Helene Illeris forteller om noe lignende i *Copying – You Aren't Supposed to Do That!* Der elever i alderen 15-17 år som, etter en tids arbeid med maling av non-figurative komposisjoner inspirert av musikk og teater, fikk i oppgave å kopiere et valgfritt maleri. Til lærerens overraskelse blander elevene etter hvert inn sin egen stil og uttrykk i maleriene slik at de til slutt fremsto særpregede og autonome (Illeris, 2000). Elevene i Illeris sin fortelling uttrykte også glede og stolthet over bildene i likhet med informantene i denne undersøkelsen.

At eleven kan være autonom i en modelleringsaktivitet støttes også av Joakim Andersson, Lone Brøns-Pedersen og Bent Illum, som hevder at modellering ikke er ubevisst kopiering, men skjer i en prosess der både elevens for forståelse og tidligere erfaringer inkluderes i modelleringen. Derfor kan modellering kombinert med verbal instruksjon og kroppsspråk sees på som en prosess hvor eleven omdanner kunnskapen til sin egen og derved forblir autonom (Andersson, Brøns-Pedersen og Illum, 2016).

Progresjon I

Modellering handler om å observere det som skjer for å senere gjenta det observerte. Det er likevel ikke gitt at selv om eleven observerer at lærer modellerer tegning, så vil hun kunne reprodusere tegningen og utvikle den videre. Funn fra undersøkelsen har imidlertid identifisert mulige faktorer som kan styrke læringen i modelleringsprosessen. Informantene beskrev blant annet at også kroppslig aktivitet knyttet til tegneprosessen ble modellert av elevene, for eksempel måten læreren beveger armen, holder og bruker blyanten på.

Kroppslig kommunikasjon har en betydelig plass innenfor læring av håndverk og kan beskrives som en tredimensjonal visning (Andersson, Brøns-Pedersen og Illum, 2016). I tillegg kan læringseffekten forsterkes betraktelig dersom modelleringen involverer verbalisering av det som modelleres (Bandura, 2021, s. 17). Når læreren snakker og skriver i tilknytning til det hun tegner, vil den kognitive prosessen forsterkes siden ord og bilderepresentasjoner knyttes til hverandre. En av informantene beskriver denne måten å modellere på som *Live version*, og likte det aller best siden det da foregikk en kommunikasjon mellom elever og lærer.

Kommunikasjonen innebærer at elevene er aktive i læringsarbeidet, ikke bare fysisk i form av tegneaktivitet, men også i dialog med hverandre og læreren. Her kan det ligge et ytterligere potensial for læring ved at læreren legger opp til at elevene får muligheten til å verbalisere det de gjør og det de har arbeidet med, for hverandre. Det kan være i form av elevpresentasjoner eller mer uformelt i løpet av øktene. Å repetere kunnskapen på denne måten bidrar til å huske modelleringsprosessen og er i seg selv en rekonstruksjon av modelleringsprosessen som igjen kan danne grunnlag for varig forståelse og dybdelæring.

Progresjon II

Læreren kan planlegge for progresjon ved å øke vanskelighetsgraden på oppgavene underveis i læreprosessen. Sirkel, ellipse og sylinder er byggesteiner som danner grunnlag for de mer komplekse øvelsene i økt tre og fire, der øyet og ansiktets proporsjoner er tema. I økt fem er det avrundning av undersøkelsesperioden ved at elevene tegner portrettbilde etter selvvalgt fotografi. Rekkefølgen på øktene i undersøkelsesperioden illustrerer hvordan elevene får erfaringer med ulike tegnelementer som videreføres og inkluderes i læringsstoffet i påfølgende økt. Dette kan også sees på som en type repetisjon siden det som ble lært i forrige økt trenes på samtidig som noe nytt kommer til (Andreassen, 1961). Denne måten å øve på kan være mer motiverende enn å repetere akkurat det samme om og om igjen.

Viktige kjennetegn ved modelleringsmetoden som ble brukt i undersøkelsen, er den syntetiske oppbyggingen med en trinn for trinn systematikk. Trinn for trinn og rekkefølge framsto tydelig i informantenes omtale av metoden, som det som førte til at de fikk godt læringsutbytte av den. Etter hvert som elevene har tilegnet seg ferdigheter i tegning og bruker det de har lært på sin egen måte, så vil rekkefølgen ikke være så viktig lenger, og andre måter å nærme seg tegning på kan bygge videre på det eleven kan fra før. Min erfaring tilsier at det kan være lurt at læreren modellerer tegning av for eksempel ansiktets proporsjoner, kropp og perspektivtegning før tredimensjonale modeller innføres.

For å oppnå faglig progresjon er det nødvendig å huske det som er lært tidligere for å kunne bygge videre på den kunnskapen du allerede har. Læringen kan forsterkes og huskes bedre ved å sekvensere den visuelle informasjonen (Bandura, 2021) slik det gjøres, blant annet, i

tegning av ansiktets proporsjoner som tidligere er beskrevet. Viktige kjennetegn ved modelleringsmetoden er nettopp en trinn for trinn systematikk. Slike rekkefølger, eller sekvenser er til hjelp både med hensyn til å memorere og for å senere kunne reprodusere det som er lært. Informantene forteller at det er lettere å huske det vi gjør på grunn av den uttalte rekkefølgen, «Det er lett å huske, siden det starter med ei kule, det ville vært unaturlig å tegne et øye nå, uten å tegne ei kule først» forteller en av dem. Kunnskapen fra modelleringen kan gjøre det lettere å forstå det tredimensjonale objektets form og proporsjoner når øyets ulike deler tegnes trinn for trinn innenfra og ut - og ikke som en kompleks tredimensjonal enhet.

Informantene fortalte at de har lært mye på kort tid og beskrev modellering som en effektiv metode for å lære å tegne. Å lære å tegne etter modelleringsmetoden ligner på å lære noter som siden kan bli et verktøy til å komponere musikk, fortalte en av informantene. Hun antydte med dette at ved å modellere enkle tegninger etter lærers modellering på flippover, læres basisferdigheter i tegning som kan danne grunnlag for utvikling av egen bildeskaping. Kanskje dette kan sammenlignes med lese- og skriveopplæringen, slik Brønne og Heggvoll gjør (Brønne & Heggvoll, 2018). I skriveopplæringen er et tydelig progresjonsmål nådd når elevene knekker lesekode og forstår sammenhengen mellom skrift og lyd.

Her kan det tenkes at når elevene har knekt *tegnekoden*, så forstår de sammenhengen mellom to dimensjonale tegninger og verden rundt seg. De vil da ha en kunnskap som kan anvendes til å lese, forstå og bruke det visuelle språket, som er et kjerneelement i grunnskolefaget Kunst og Håndverk.

Avsluttende kommentar med et blikk på veien videre

I undersøkelsen har jeg brukt egen undervisningspraksis i fengselsundervisningen som undersøkelsesarena for å skape kunnskap om modellering som undervisningsmetode.

De viktigste funnene fra undersøkelsen viser at modellering som undervisningsmetode har betydning for voksne elevers tegneutvikling ved at metodens trinnvise systematikk både gjør det lett å huske, og gjenskape det som er lært. I tillegg viste undersøkelsen at elevene forble autonome selv om de tegnet det samme som læreren tegnet på flippover.

Skulle undersøkelsen vært gjort på nytt, ville jeg ha begrenset meg med hensyn til innholdet i undervisningsøktene, selv om informantene likte variasjon i øktene, synes jeg selv at balansen mellom nytt fagstoff, modelleringsaktivitet og elevenes mulighet til å øve og arbeide selvstendig med egne tegninger, kunne vært bedre. Jeg ville fokusert på færre modelleringsmetoder dersom jeg hadde visst det jeg vet i dag.

Selv om noen av rammene for undervisningen i undersøkelsen er ulik mye annen undervisning, er likevel begrunnelsen for undervisningen, læreplaner og opplæringslov de samme som for andre skoler. I denne undersøkelsen var deltakerne en liten gruppe med voksne elever Det kan derfor være interessant å gjennomføre et tilsvarende studium der målet er å undersøke om modellering er en undervisningsmetode som kan utvikle tegneferdigheter hos andre målgrupper.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2016). *Tolkning och reflektion* (2. ed.). Studentlitteratur ab.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Teche Series A*, 23 80 -98.
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1274>
- Andreassen, H. J. (1961). *Debatt om tegneundervisningen*. J. W. Cappelens forlag.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2002AP.pdf>
- Bandura, A. (2021). *Psychological modeling : conflicting theories* (A. Bandura, Ed. Classic edition. ed.). Routledge.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. In B. Tronshart (Ed.), *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling* (pp. 119 s.). Høgskolen i Telemark avd for estetiske fag og folkekultur avd for lærerutdanning.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008022704060
- Brænne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4, 95-108.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Brænne, K., & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning Ein analyse av teiknemetodar. *Form Akademisk*, 11 (3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen*. J. W. Cappelen.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014, 10.02.2019). *Generell forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Retrieved 10. september, 2021 from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Edwards, B. (1987). *Å tegne er å se*. Grøndahl og søn forlag a.s.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled, Seeing-drawing in formal and informal contexts, A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway NTNU*. Trondheim.
<http://hdl.handle.net/11250/270213>

- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.199>
- Frisch, N. S. (2013). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademika.
- Frisch, N. S. (2015). *Tegning for morgendagens Norge* [Interview]. Kunst og design i skolen.
- Frisch, N. S., Oppegård, R., & Gunnes, M. (2013). Dialoger rundt stilleben. In (pp. 43-52). Akademika.
- Frisch, N. S. (2018). Modelling as a Foundation for Creativity. *FORMakademisk*, 11(Tegning. Temanummer). <https://doi.org/> <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2673>
- Hansen, A. D. & Sehested. H. (2003). Konstruktivismen - hvorfor og hvordan? In A. D. Hansen & H. Sehested (Eds.), *Konstruktive bidrag - Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Høyen, B. S. (2021). Kunst, design og arkitektur (KDA) som obligatorisk opptakskrav. *Tidsskriftet Form*, 55(2). <https://www.formbanken.no/tidsskriftet/form/221/kunst-design-og-arkitektur-kda-som-obligatorisk-opptakskrav>
- Illeris, H. (2000). Copying - you just aren't supposed to do that! . In L. Lindström (Ed.), *The cultural context: comparative studies of art education and children's drawings*. Stockholm Library of Curriculum Studies.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. ed.). Cappelen Damm as.
- Kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (8277264119). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Tell.
- Kreativitet i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 27. mars 2022 fra <https://snl.no/kreativitet>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 22.10.2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved 05.02.2020 from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. ed.). Gyldendal akademisk.

- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk – læreres forhandlingsrepertoar* Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. Oslo.
<https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/handle/11250/93051>
- Maltén, A., Viken, E., & Rishøy, K. (1981). *Lærerrollen*. Tanum-Norli.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Michl, J. (2001). Å se design som redesign. *form*, 5 16-18.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling* Bengt Molander. Daidalos.
- Myhre Hansen, B., 2021, 23. februar. *Ansiktets proporsjoner*, [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=3VUsuX7MLt8&feature=youtu.be>
- Myhre Hansen, B., 2022, 22. mars. *Det starter med en sirkel* [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=7qyNjkDK99o>
- Myhre Hansen, B. (2020). *Kreative øyne* Pinterest. Retrieved 5. april, 2022 from
https://no.pinterest.com/b22068/_saved/
- Nielsen, K., Kvale, S., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Ad Notam
 Gyldendal.<https://www.nb.no/items/0caa0b0cac4248b8f4938ad4677012b4?page=21&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:999905627784702202%22>
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw —a companion to citizenship for the future. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21, 34-42.
<https://doaj.org/article/2bd98b34324440b8ac22972211baf2ff>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen* (2 ed.). Universitetsforl.
- Nätt, T. H. (2021). bildeformat. In E. Rossen (Ed.), *Store norske leksikon*.
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke: ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* Høyskolen i Oslo]. Oslo.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reitan, J. B. (2014). Learning by watching Vernacular Iñupiaq-Inuit design learning as inspiration for design education. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21. <https://doaj.org/article/6e3fc605099f484aa37f6a8198d01d4d>
- Sagdahl, Mathea Slåttholm (2019): autonomi - filosofi i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 29. mars 2022 fra [https://snl.no/autonomi - filosofi](https://snl.no/autonomi-filosofi)

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* Jossey-Bass.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij : design för lärande* (Första upplagen. ed.). Liber.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=3420443>
- Skjelbred, B. H. (2021). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen Høgskolen på Vestlandet*].
- Skjelbred, B. H. (2021). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen Høgskolen på Vestlandet*].
- Sprovin, M. (2018). Tegneundervisning og (poly)tekniske idealer: Europeisk utvikling i norske forhold. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 11/3. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.2944>
- St.Meld. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- St.Meld. 37 (2007-2008) *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)*, Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/>
- Statsforvaltaren i Vestland (2021). *Oppikrim, opplæring innanfor kriminalomsorga*. Retrieved 21.02 from <https://www.oppikrim.no/>
- Statsforvaltaren i Vestland (2020). *Tilstandsrapport for opplæring i kriminalomsorga 2020*. Bergen: Retrieved from https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/tilstandsrapporter/tilstandsrapport-2020-del-3.html#v1_page
- Staurland, H. M. R. (2020, 24.06.2020). *Tredelsregelen og det gylne snitt*. Norsk digital læringsarena. Retrieved 11.01.2022 from <https://ndla.no/subject:7509b507-548d-48e1-bef3-a06758e4820c/topic:8abaed18-4dba-4c83-9d55-211b14624305/topic:dbf603a6-c81b-457c-b852-93837a4b179d/resource:5ee58fa3-2691-42b2-8c80-9ef04c2cc8ad>
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken : bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts akademiska förlag.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk -profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. gyldendal akademisk.
- Thomsen, K. (2003). God socialkonstruktivistisk forskning? In A. D. H. H. & Sehested (Eds.), *Konstruktive bidrag - Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (pp. 198-231). Roskilde Universitetsforlag.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk*. Oslo
Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *læreplan i Kunst og håndverk (KHV01-02)*. Oslo:
Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Vg1 håndverk, design og produktutvikling (DTH01-01)*. Oslo Retrieved from <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/DTH01-01.pdf>
- Vittersø, J. (2018). *Perspektivtegning i praksis En kvalitativ undersøkelse av undervisningsmetoder* [Master i Estetiske fag: Fagdidaktikk: Kunst og Design, OsloMet]. Oslo.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Bokforlaget Daidalos.
- what-i-do-is-secret [DeviantArt]. (2007, 2007_11_07). *Face shading basic planes* [Face shading basic planes]. <https://www.deviantart.com/what-i-do-is-secret/art/Face-shading-basic-planes-70223871>
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Universitetsforlaget.
- Wilson, B. (2004). Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art education (Reston)*, 30(1), 4. <https://doi.org/10.2307/3192209>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* Roskilde Universitetsforlag
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1.

Figur- og bildeliste

- Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen hentet fra boka: Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen* (2 ed.). Universitetsforl.
- Figur 2 Modell av forskningsdesign (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 1 Lærers tegning på flippoverark fra første økt, Utsnitt, flate, form og gråtoner (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 2 og 3 Elevtegninger, Utsnitt, flate, gråtoner
- Bilde 4 Lærers tegning på flippoverark fra andre økt, ellipse-sylinder (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 5 En kopp i perspektiv, fra sirkel til ellipse (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 6 Elevtegning, fra ellipse til egen design
- Bilde 7 og 8 Elevtegninger, fra ellipse til egen design
- Bilde 9 Elevtegning, stilleben
- Bilde 10 Lærers tegning på flippoverark fra tredje økt, øyet (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 11,12 og 13 Elevtegninger av øyet
- Bilde 14 Lærers tegning på støtteark, øyet, trinn for trinn (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 15 Elevtegning, øyet tegnet etter støtteark
- Bilde 16 Elevtegning, øyet tegnet etter fotografi
- Bilde 17 Elevtegning, øyet inspirert av kreative øyne
- Bilde 18 Lærers tegning på flippoverark fra fjerde økt. Ansiktets proporsjoner (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 19, 20, 21 og 22 Elevtegninger, ansiktets proporsjoner
- Bilde 23 Elevtegning, opp- ned-tegning (fra Matisse)
- Bilde 24 Elevtegning, opp- ned-tegning (fra Picasso)
- Bilde 25 Lærers tegning på flippoverark fra femte økt, portrett (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 26, 27, 28, og 29 Elevtegninger, portrett
- Bilde 30, 31, 32 og 33 Elevtegninger, portrett i prosess
- Bilde 34 Skjermdump av video «Ansiktets proporsjoner» (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 35 Utprøving, Kulehode (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 36 Ansiktets deler med utgangspunkt i sirkelen (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 37 Skjermdump av animasjon «Det starter med en sirkel» (Bente Myhre Hansen)
- Bilde 38 Vektortegning av øyet, trinn for trinn (Bente Myhre Hansen)

Vedlegg

- 1 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata
- 2 Godkjenning fra kriminalomsorgen
- 3 Godkjenning fra Grønland voksenopplæringscenter
- 4 Informasjonsskriv til mulige deltakere
- 5 Samtykkeerklæring
- 6 Intervjuguide for 1. individuelle intervju
- 7 Intervjuguide for gruppeintervju
- 8 Intervjuguide for 2. individuelle intervju

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

460206

Prosjekttittel

«Tegneundervisning og visuell kompetanse»

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bibbi Omtveit, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bente Myhre Hansen, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.01.2021 - 30.06.2022

Vurdering (3)

22.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2021. Behandlingen av personopplysninger kan nå starte.

Innmelder har lastet opp godkjenningen fra Kriminalomsorgen region øst. Ettersom godkjenningene både fra Kriminalomsorgen region øst og Grønland voksenopplæringscenter foreligger, kan behandlingen av personopplysninger starte.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

vedlegg 2 Godkjenning fra Kriminalomsorgen



Kriminalomsorgen region øst



Bente Myhre Hansen

Deres ref:

Vår ref:
202000434-87

Dato:
15.02.2021



SØKNAD OM FORSKNING I KRIMINALOMSORGEN

Det vises til e- post av 8.11 med søknad om å innhente data i kriminalomsorgen til et masterprosjekt.

Innledning

Søker skriver at hun er faglærer i Håndverk, design og produktutvikling ved Grønland voksenopplæring i Oslo med arbeidssted i Oslo fengsel og ved Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Hun har undervist innsatte i praktiske og estetiske fag siden 2002, og er nå i gang med masterstudium på deltid i Fagdidaktikk, kunst og design ved OsloMet. I den forbindelse ønsker hun å foreta en kvalitativ undersøkelse blant egne elever i egen undervisning.

Ifølge søker er tegneferdighetene hos deltakerne i programområdet Håndverk, design og produktutvikling er noen ganger så svake at de kan ha problemer med å formidle ideer og besvare eksamensoppgaver i programfagene. I Håndverk, design og produktutvikling er det å kunne tolke og bruke visuelt språk grunnleggende ferdigheter på linje med skriving og lesing av tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hun ønsker således å undersøke nærmere hvordan hun på best mulig måte kan undervise i tegning for denne gruppen elever, slik at de øker sin visuelle kompetanse.

Undersøkelsens foreløpige problemstilling er:

«Hvordan kan modellering som undervisningsmetode i tegneopplæringen bidra til å øke voksne elevers visuelle kompetanse?»

Regelverk

Det følger av retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen at regionalt nivå i kriminalomsorgen er ansvarlig for å avgjøre søknader om adgang til å rekruttere innsatte/domfelte og tilsatte til forskningsprosjekter og for å behandle søknader om bruk av

Kriminalomsorgen region øst

Postadresse:
Postboks 694
4302 Sandnes

Besøksadresse:
Solheimsgata 21, 2000
Lillestrøm

Telefon: 21 53 73 00
Telefaks:
Org.nr: 982 349 419

Saksbehandler:
Ellen C. Bjercke
E-post: postmottak-
8100@kriminalomsorg.no

taushetsbelagte opplysninger fra kriminalomsorgen til forskning hvor det kreves dispensasjon fra taushetsplikten. Alle søknader om forskning skal vurderes individuelt. Hvis søknaden ikke anses å tilfredsstillende krav som er skissert i retningslinjene, må det innhentes nødvendig tilleggsdokumentasjon, jf. retningslinjene pkt. 5 – individuell vurdering.

Lokalt nivå skal få mulighet til å uttale seg om søknaden. De skal vurdere om de har kapasitet til å ta imot forskeren, om prosjektet er praktisk gjennomførbart og sikkerhetsmessig forsvarlig, jf. retningslinjene pkt. 1 – vurdering av lokalt nivå. Søknaden kan avslås av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker, jf. retningslinjene pkt. 8 - avslag.

Vår vurdering

Søknaden har vært oversendt til forskningsavdelingen ved Kriminalomsorgens høyskole og utdanningscenter (KRUS) til vurdering, som hadde følgende innspill til søknaden;

«Jeg ville bedt vedkommende om å oversende vurderingen som NSD (forhåpentligvis) har gjort av prosjektet. Et betimelig spørsmål er den reelle frivilligheten av å delta – hva med elevene som ikke vil delta i forskningsprosjektet? Hvordan vil studenten skille mellom frivillige/ikke frivillige i klasseromssituasjonen? Når er hun forsker og når er hun lærer – vet hun hva hun er selv i ulike situasjoner, og hvordan kan elevene vite dette? Dette forventes det at NSD har vurdert.»

Søker ble bedt om å utdype problemstillingene som kan oppstå ved forskning på egen arbeidsplass, forskning på sårbare grupper, samt hvordan hun så for seg å for eksempel gjøre gruppeintervjuet som en del av opplegget i klasserommet når noen elever har samtykket til å delta i prosjektet, mens kanskje andre ikke har samtykket. Vi det si at de som ikke har samtykket til å delta må forlate undervisningen?

Hun oversendte etter dette følgende;

Tillegg til *Søknad om å innhente data til en masteroppgave i kriminalomsorgen 202000434 - 78*

«Beskrivelse av forskningsmetode og utfordringer jeg ser med hensyn til å gjennomføre masterprosjekt på egen arbeidsplass ved Grønland voksenopplæringscenter i Bredtveit fengsel. Formålet med prosjektet *Modellering og visuell kompetanse* er å forbedre voksne elevers visuelle kompetanse slik at de kan formidle ideer og tanker, samt at de bedre skal forstå hva andre ønsker å formidle gjennom ulike visuelle uttrykk. Gjennom økt visuell kompetanse vil elevene være bedre rustet til å besvare oppgaver i *Håndverk, design og produktutvikling* (yrkesfag i videregående skole), hvor det å kunne tolke og bruke visuelt språk er viktige ferdigheter og en forutsetning for å bestå programfagene i programområdet.

Med sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk posisjon vil jeg undersøke egen praksis for å utvikle og forbedre den. Det vil være en refleksiv prosess hvor jeg tolker og reflekterer over empiri i konteksten der empirien skapes, for å skape ny forståelse som kan danne grunnlaget for endring av praksis. Siden målet for min undersøkelse er å endre praksis, er det naturlig å velge

metoden *aksjonsforskning*. Den kan kort beskrives som en prosess hvor man setter inn tiltak for å endre praksis, man undersøker om tiltaket har hatt effekt, reflekterer rundt resultatet og setter eventuelt inn nye tiltak i en gjentakende prosess til man når et tilfredsstillende resultat.

Når jeg skal undersøke egen praksis er det flere forhold jeg må være bevisst på. Jeg ser klare utfordringer knyttet til den gruppe informanter jeg ønsker å benytte i min undersøkelse, spesielt med tanke på det skjeve maktforholdet mellom min rolle som lærer og deltakernes roller som elever og innsatte i fengsel.

(1 Innenfor dette aspektet ser jeg klare utfordringer knyttet til den gruppe informanter jeg ønsker å benytte i min undersøkelse. Representantene tilhører en marginalisert gruppe som har liten mulighet til å påvirke sin egen situasjon og som har knapphet på goder man ellers i samfunnet tar for gitt. Dette kan skape en kultur for manipulering og ønske om å påvirke der man kan.

Et intervju eller en spørreundersøkelse kan oppleves som en mulighet til påvirkning. På den annen side, er det også en mulighet til å uttrykke seg, og få tid sammen med en oppmerksom forsker som lytter og er interessert. Mange av deltakerne har lang erfaring med kartlegginger, observasjoner og intervjuer i forbindelse med ulike livsutfordringer og kan være ganske lei slike situasjoner, noe som kan medføre at de har automatisert sin beskrivelse av erfaringer/fenomen.)

Derfor har jeg i informasjonsskrivet til deltakerne understreket frivilligheten ved å delta i prosjektet; «Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg» (prosjektbeskrivelsen s. 11-12).

I tillegg kan det skjeve maktforholdet påvirke forskningens validitet. For eksempel kan man problematisere: Representerer dataen som skapes/samles inn fenomenet jeg ønsker å undersøke? Jeg vil derfor i masteravhandlingen drøfte informantenes vilje til å gi riktig informasjon.»

Søknaden har vært fremlagt for Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt, jf. retningslinjene pkt. 1 – vurdering av lokalt nivå, som opplyser at de har kapasitet til å bistå studenten.

Søknaden kan avslås av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker, jf. retningslinjene pkt. 8 - avslag

Kriminalomsorgen region øst finner å kunne innvilge søknaden. Men vi understreker viktigheten av at innsatte ikke skal utsettes for personlige belastninger som følge av forskningen. Det er således en forutsetning at innsatte som ikke ønsker å delta i forskningen ikke indirekte blir en del av datainnsamlingen kun fordi de er til stede og deltar i undervisningen.

Krav til forskeren

Forskningen skal gjennomføres på en forsvarlig måte og de ansatte og innsatte skal ikke utsettes for personlige belastninger. Forskeren skal fremlegge bakgrunns materialet og informere enhetene ut ifra behov. Forskeren skal forholde seg til den enkelte enhets sikkerhetsmessige

instrukser. Fengselet vil også kunne innhente opplysninger om forskerensandel fra det sentrale strafferegisteret. Dette er et rutinemessig ledd i sikkerhetsvurderingen.

Forskerens taushetsplikt

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningslovens § 13. Forskeren er undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningslovens § 13 c. Av § 13 e følger at forskeren plikter å hindre andre i å få tilgang eller kjennskap til opplysningene. Overtredelse av taushetsbestemmelser er straffbart, jf. straffeloven § 121. Videre er det en forutsetning at forsker er kjent med lov om personopplysninger med tilhørende forskrift spesielt § 7.27 i forskrift til personopplysningene.

Det er et vilkår at forsker undertegner taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene ovenfor før forskningen påbegynnes. Slik erklæring utarbeides av den enheten der forskningen skal gjennomføres.

Oppbevaring av materialet

Forsker skal påse at innsamlet materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte og at det foretas anonymisering av personidentifiserbare opplysninger ved publisering. Innsamlet materiale som inneholder slik informasjon skal makuleres så snart undersøkelsen er avsluttet. Ved unntak fra denne hovedregelen skal det foreligge en godkjenning fra Datatilsynet.

Klageadgang

Vedtaket kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI). Klagefristen er 3 uker fra du mottok vedtaket jf. forvaltningsloven § 29. En eventuell klage sendes via Kriminalomsorgen region nord. Du har rett til å se dokumentene i saken i den utstrekning dette følger av forvaltningsloven §§ 18 og 19, jf. straffegjennomføringsloven § 7 bokstav c. Du kan også be om veiledning i sakens anledning, jf. forvaltningsloven § 11.

Med hilsen

Brit Kari Ø. Kirkeeide
ass.reg.dir.

Ellen C. Bjercke
seniorrådgiver

Dette brevet er godkjent elektronisk i kriminalomsorgen og har derfor ingen signatur.

Gjenpart: Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt

Grønland voksenopplæringscenter



Bente Myhre Hansen

Godkjenning av gjennomføring av masterprosjektet

"Tegneundervisning og visuell kompetanse".

Det vises til din søknad om godkjenning av tegneprosjektet ved masterstudiet i Design og håndverk ved OsloMet.

Ut fra prosjektbeskrivelsen synes det som alt er godt ivare tatt mht personvern og deltakelse i prosjektet. På bakgrunn av beskrivelsen godkjennes tegneprosjektet gjennomført.

Lykke til!

Oslo, 20. januar 2021

Med vennlig hilsen

A handwritten signature in blue ink that reads "Kristin Husby".

Kristin Husby

rektor

Informasjonsbrev til mulige deltakere

Vil du delta i masterprosjektet

” Modellering og visuell kompetanse”?

Dette er et spørsmål til deg som er deltaker på tegnekurs. Vil du være med i en undersøkelse om hvordan voksne, som har lite tegneerfaring, kan lære å tegne?

I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det er vanlig å lære trearbeid, søm og andre håndverk ved at læreren demonstrerer (modellerer) for eleven hvordan en oppgave skal utføres, deretter øver eleven på det samme. Formålet med masterprosjektet er å undersøke nærmere hvordan man kan lære å tegne på en lignende måte som man lærer andre praktiske ferdigheter.

Vi ønsker å undersøke om modellering kan være en god metode for voksne å lære tegning for å øke sin visuelle kompetanse.

Undersøkelsen vil foregå i forbindelse med vanlig tegneundervisning, en økt pr. uke i fire uker i løpet av vårhalvåret 2021.

Denne undersøkelsen er en del av en videreutdanning for faglærere i Design og håndverk. I dette prosjektet ønsker læreren å undersøke hvordan undervisningen kan forbedres slik at elevene opplever at de lærer bedre.

Siden læreren er den samme som forskeren, betyr det at det er et ujevnt maktforhold i relasjonen. Det kan medføre at det er vanskelig for deltakerne å uttrykke sin mening, det er imidlertid viktig å gi ærlige tilbakemeldinger for at undersøkelsen skal være til å stole på. Det kan også være vanskelig å skille mellom rollene som lærer og forsker, det vil derfor bli tydelig informert om for deltakerne når rollene endres, og det samles inn data til undersøkelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, fakultetet for teknologi, kunst og design, institutt for estetiske fag v/ veileder, lektor Bibbi Omtveit og biveileder, førsteamanuensis Ilmi Gutzeit Mathiesen, er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du er deltaker på skolens tegnekurs. Alle som deltar på tegnekurset, får spørsmål om å delta i undersøkelsen. Det er frivillig å delta i

undersøkelsen, selv om du er deltaker på tegnekurset, betyr det ikke at du må være med i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

I undersøkelsesperioden vil deltakere i gruppa bli intervjuet, hver for seg og sammen. Intervjuene vil ha form som samtaler som ledes av faglærer. Det vil bli tatt notater under samtale. Etter intervjuene vil notatene bli gjennomgått sammen med deg, dersom du er uenig i noe som står der, vil det slettes umiddelbart.

Dersom du samtykker til det, vil faglærer fotografere usignerte tegninger som du lager på kurset. Dersom du samtykker til det, vil det bli tatt foto fra tegneundervisningen der du ikke kan gjenkjennes. Det kan være foto av arbeidsbord med tegneutstyr og tegninger i prosess, hender i arbeid og læreren i aktivitet. Alle bilder som ønskes brukt i avhandlingen og kan tenkes knyttet til deg, skal godkjennes av deg. Tegninger og fotografier, som er godkjent, kan bli brukt som illustrasjoner i masteravhandlingen, i masterutstillingen og i muntlig presentasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren, dersom du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Dersom du velger å ikke delta i undersøkelsen, vil du få egne tegneoppgaver når gruppeintervjuene pågår.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke være nødvendig å oppgi personopplysninger som gjør at du kan gjenkjennes. Du vil bli spurt om din alder fordi dette kan fortelle noe om når du gikk på grunnskole, og hvilken læreplan som var gjeldene da.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjenning opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Navnelisten oppbevares innlåst i Bredtveit fengsel inntil prosjektets slutt, da vil de bli makulert.

Det er kun prosjektleder/veileder og student/faglærer som vil ha tilgang til notater fra intervju. Prosjektet avsluttes 30. juni 2022. Etter den dato vil notatene slettes.

Undersøkelsen er en del av en masteravhandling som vil bli publisert i Open Digital Archive (ODA) som er et digitalarkiv med tidsskriftsartikler, masteroppgaver og doktoravhandlinger fra [OsloMet](#).

Det vil stå i avhandlingen at informantene er deltakere på tegnekurs i regi av Grønland voksenopplæringscenter, og at undervisningen foregår i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Masteroppgaven handler om skole og tegning, det vil ikke stå noe om

hvorfor du er i fengsel. Du vil ikke kunne gjenkjennes av utenforstående som leser masteravhandlingen. Det vil ikke brukes navn, nasjonalitet, personlige kjennetegn, eller andre opplysninger som kan avsløre hvem du er i avhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine, navneliste og notater fra intervjuer slettes når prosjektet avsluttes, senest 30. juni 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet, fakultetet for teknologi, kunst og design, institutt for estetiske fag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet, fakultetet for teknologi, kunst og design, institutt for estetiske fag er ansvarlig for prosjektet ved lektor Bibbi Omtveit, [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, telefon: 99 30 23 16, e-post: ingrid.jacobsen@oslomet.no
- Grønland voksenopplæringscenter, telefon 22 64 41 00

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder) |

(student/faglærer)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Modellering og visuell kompetanse», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Bente Myhre Hansen kan bruke foto fra tegneundervisningen der jeg ikke kan gjenkjennes, i sin i masteravhandling, masterutstilling og presentasjon
- at Bente Myhre Hansen kan bruke foto av tegninger som jeg har tegnet der jeg ikke kan gjenkjennes, i sin i masteravhandling, masterutstilling og presentasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30.juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

vedlegg 6 Intervjuguide for 1. individuelle intervju

dato: | kursdag : deltaker: alder:

Intervjuguide for 1. individuelle intervju (ca. 30 min)

Intervjuet foregår skjermet i et eget rom. Jeg har med blyanter og tegneark.

Velkommen til intervju, intervjuet vil foregå som en samtale innenfor undersøkelsens tema. Fortell om prosjektet og hva jeg vil spørre om. Informer om konsekvenser ved å være med på intervjuet (fra informasjonsskrivet, anonymitet, samtykke og rettigheter). Antyd hvor lenge intervjuet vil vare, jeg vil dokumentere intervjuet ved å notere underveis. Vi vil gjennomgå det jeg har notert til slutt i intervjuet

Tegnerfaringer

- Kan du fortelle om hvilken opplæring du fikk i tegning på skolen eller andre steder? Oppfølgingsspørsmål om undervisningsmåte, tegnemåte og motiv
- Likte du å tegne da du var barn og ungdom? Oppfølgingsspørsmål om hva/hvordan/anledning likte du å tegne? Hvorfor?
- Tegner du fortsatt eller har du sluttet? Kan du fortelle litt mer om det?

Tegnetanker

- Er det noen fordeler/nytte ved å kunne tegne, tenker du at tegning kan brukes til noe? Oppfølgingsspørsmål om anledninger der du kan bruke tegning for å forklare noe, beskrive noe, tegner sammen med barn?
- Hva er årsaken til at du meldte deg på tegnekurs?
- Hva ser du for deg når vi snakker om å kunne tegne?
- Er det noe spesielt du tenker at du har lyst til å lære innen tegning? Hvorfor?

Modellering-tegnemetodikk

- Modelleringmetoder vi skal øve på er:
 - a. Lærer tegner på flippover, dere tegner det samme, trinn for trinn.
 - b. Dere får utdelt trinn for trinn instruksjoner på ark, som dere skal følge
 - c. Dere tegner etter en video på skjerm (egen skjerm hvor du kan stoppe og spole frem og tilbake)
 - d. Dere får tegneoppgaver hvor dere skal bruke det dere har øvd på
- Hvilke umiddelbare tanker gjør du deg om disse metodene? Kan du utdype mer?

Avslutning

Jeg leser opp det jeg har skrevet og spør om det er noe informanten ønsker å tilføye

vedlegg 7 Intervjuguide for gruppeintervju

dato: kursdag: gruppestørrelse:

Intervjuguide for semistrukturerte gruppeintervju

Gruppeintervjuet vil skje i klasserommet i sammenheng med undervisningen dersom alle i gruppa er med på undersøkelsen. Hvis ikke så må vi flytte oss til et annet klasserom.

Mestring-motivasjon

- Hvordan synes dere denne måten (ulike modelleringsmåter) var å øve tegning på?
 - Hva fungerte godt/mindre godt? Hvorfor?
 - Var det lett å huske i ettertid hvordan det ble gjort?
 - Var det lett å gjøre på egen hånd? Hvorfor?
 - Hva synes dere om resultatene (egne tegninger)
 - Er dette noe dere har lyst til å gjøre flere ganger?
-

- Mener dere at alle kan tegne? Hvorfor/ikke?
 - Hva må man kunne for å si at man kan tegne?
- Hva kan være årsaken til at noen er bedre enn andre til å tegne?
- Hvilken nytte kan man ha av å kunne tegne?

dato: kursdag: deltaker:

Intervjuguide for individuelle intervjuer i etterkant av undersøkelsen (ca. 30 min)

Synes at modellering har påvirket dine tegneferdigheter?

- Hvordan synes du måten vi har øvd tegning på har vært for deg? Kan du fortelle litt om det?
 - Hva har du lært?
 - Synes du at du har blitt bedre til å tegne eller er det ingen forskjell?
 - Er det noe du husker spesielt godt fra perioden?
 - Er det noe du likte bedre enn andre ting/ synes du fikk godt til? Hvorfor?
 - Stilleben, sirkel, sylinder
 - å tegne øye
 - ansiktets proporsjoner?
 - å se på kunst
 - Beskrive og tolke kunst/portrett
 - Symbolbruk i portrett
 - Tegne illusjon av tre dimensjoner
 - -skyggelegging og gråtoner
 - Komposisjon
 - Å se på hvordan læreren tegner?
 - utsnitt
 - synsvinkel
 - Er det noe du er mindre fornøyd med? *Samme liste som over*

Autonomi

- Fikk/fikk ikke jobba med øvelsen i eget tempo
 - Fikk du nok tid/Brukte vi passelig lang tid på å lære om sirkel ellipse og sylinder for å tegne romlig form/3d?
 - Fikk du nok tid/Brukte vi passelig lang tid på å lære øyet trinn for trinn? (ei økt)
 - Fikk du nok tid/Brukte vi passelig lang tid på å lære om ansiktets proporsjoner, trinn for trinn? (ei økt pluss repetisjoner)
- Fikk/fikk ikke jobba med øvelsen på min egen måte/egen tegnestil, er det viktig for deg å få tegne på din egen måte?
- Opplevde du at d kunne du påvirke valg av motiv for å øve videre på å tegne stilleben, sylinder/øyet/ansiktet?

dato: kursdag: deltaker:

- Fikk/fikk ikke velge motiv selv
- Hva synes du om tegningene du har tegnet i perioden

Motivasjon

- Har du lyst til å fortsette å tegne etter kurset? I hvilke situasjoner tror du at du kan/vil bruke tegning etter kurset?
- Har du lyst til å lære mer? Om hva?
- Har du vist tegningene til noen utenfor gruppa, hvilken respons fikk du på det?
- Hvor er tegningene nå, sendt ut, hengt på veggen eller i mappa?
- Har du selv titta på tegningene utenom tegnetimene? Hva tenkte du da du så på dem?
- Er det noe annet/andre erfaringer du kan ta med deg fra tegnekurset?