

UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humanoria, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Tekstiles tekstur som utgangspunkt for maleriske uttrykk

*Ulike tilnæringsmåter til figurativt og non-figurativt maleri, med utgangspunkt i tekstiles tekstur, og med overføringsverdi til bruk i skolen*

**Ann-Cathrin Stokkedal**

*Mastergradsoppgave i design, kunst- og håndverksdidaktikk november 2018*





## Sammendrag

Denne masteroppgaven fokuser på hvordan ulike tilnæringsmåter for maleri med utgangspunkt i underlagets tekstur kan påvirke motivasjonen og gi føringer i arbeid med figurative og non-figurative motiver. Tilegnelse av forståelse for dette har jeg gjort med utgangspunkt i en kvalitativ studie der innhenting av data er gjort gjennom notater, refleksjonslogg og fotodokumentasjon som grunnlag for analyse. Eget arbeid har bidratt til utforskningen rundt følgende problemstilling:

*Hvordan kan ulike tilnæringsmåter til et vevd underlags eksisterende linjer og tekstur, motivere og gi føringer for arbeid med figurativt og non-figurativt maleri?*

Problemstillingen belyses gjennom betraktninger av eget utøvende arbeid der jeg tar utgangspunkt i tilnæringsmåtene iakttagelse, forestilling, hukommelse og intuisjon. Gjennom tykke beskrivelser drøfter jeg hvordan de nevnte tilnæringsmåtene oppleves som forløsende eller begrensende på motivasjon og læring, og hvordan de påvirker resultatet i arbeidet med figurative og non-figurative malerier. I undersøkelsen fremkom det resultater som viste at forforståelse har innvirkning på oppmerksomheten for detaljene i teksten, og for å dra nytte av teksten må evnen til å se oppøves. De ulike tilnæringsmåtene ga forskjellige opplevelser av maleprosessen og jeg erfarte med noen malerier å være i en flytsone der fornemmelse av tid og sted opphørte, mens jeg i arbeid med andre malerier opplevde begrensinger og stagnasjon. Resultatene som fremkom i undersøkelsen drøfter jeg i lys av teoretiske perspektiver.



## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant og givende, og tidvis utfordrende. I løpet av prosessen tilegnet jeg meg kunnskap, erfaring og utforskertrang. Min interesse for arbeid med maleri ledet meg inn på nytt spor og ga skaperlyst som jeg vil ha glede av videre.

Rundt meg er det mange som skal takkes for støtten til at jeg kom i mål. Deres bidrag var til uvurderlig hjelp.

Takk til

- mine kunnskapsrike veiledere Liv Merete Nielsen og Bente Karlsen som med tydelig formidlingsevne ga meg inspirasjon og driv. Deres fagkunnskap og evne til å stille gode spørsmål bidro til at jeg så løsninger. Når jeg ikke hadde troen på at arbeidet var godt nok ble jeg møtt med positivitet, og samtalene med dere beroliget meg.
- medstudenter som med kunnskap og kreativitet inspirerte og bidro til god læringsarena. Samtalene og tilbakemeldingene var gull verdt. En spesiell takk til medstudent Rigmor Underhaug for oppmuntring og motivasjon når det gikk trått. Jeg setter stor pris på at vi utvekslet tanker og ideer med hverandre underveis.
- Jens Christian for positiv energi og hjelp til å finne roen.
- familie og venner for oppmuntrende og gode ord.
- Marit for korrekturlesing.
- en forståelsesfull arbeidsplass som verdsetter faglig og personlig utvikling.
- naturen for energipåfyll, sinnsro og tilstedeværelse. Nærheten til fjellene, skogen, vannet og frisk luft holdt liv i sansenes kraft.



# Innhold

Sammen drag .....	II
Forord .....	IV
Innhold .....	VI
1 Introduksjon til undersøkelsesfeltet .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av retning .....	1
2 Retningen .....	4
2.1 Problemområdet.....	6
3 Metode.....	7
4 Undersøkelsen gjennom skapende arbeid .....	11
4.1 Iakttagende - male etter bilde eller modell .....	11
4.2 Intuisjon - «Mal meg vekk» - ikke vite hva det skal bli .....	13
4.3 Blanding av iaktakelse, intuisjon, forestilling og hukommelse.....	14
5 Teoretisk perspektiv på skapende del.....	16
6 Perspektiv og drøftinger .....	23
7 Oppsummering .....	29
8 Referanser.....	31
Figurliste.....	34
Vedlegg .....	35

# 1 Introduksjon til undersøkelsesfeltet

Noen ganger er det forsøket verdt å bryte med det tradisjonelle, ta i bruk nye teknikker og varierte fremgangsmåter for å skape sitt eget uttrykk.

## 1.1 Bakgrunn for valg av retning

I utforskningen tar jeg for meg maleri på utradisjonelt underlag, der arbeidstittelen for oppgaven er «*Tekstilets tekstur som utgangspunkt for maleriske uttrykk*». Her undersøker jeg hvordan teksturen i et vevd tekstil kan ha innvirkning på maleriske uttrykk med figurative og non-figurative motiver. Til hjelp for å finne svar benytter jeg ulik tilnærming med inspirasjon fra et utvalg tegnemåter. Bakgrunnen for valg av retning har sitt utspring i ønsket om å utfordre maleuttrykket knyttet til egen eksperimentering, for å utvikles som skapende menneske. Videre kan utforskningen være et bidrag til mitt virke som lærer, der tilegnelse av kunnskap om teknikker og materialer står sentralt. Som deltaker i samfunnet der nytenking er viktig for utviklingen av et bærekraftig samfunn, er jeg opptatt av å finne nyttige løsninger som er interessante for flere enn meg, og som kan fremme kreativitet og motivasjon for læring og bidra til skaperlyst og innovasjon.

Med utdanning som faglærer i kunst og håndverk og undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole, erfarer jeg at elevenes motivasjon til utøvende arbeid varierer. Noen aktiviteter fremmer harmonitilstand for enkelte elever der aktiviteten i seg selv er belønning, mens andre elever motiveres av balanse mellom mål og midler slik at læringspotensialet benyttes fullt ut. Derfor er det utfordrende å finne noe som motiverer og inspirerer alle. Læreplaner og impulser fra samtiden har innvirkning på hva som er aktuelt å ha fokus på i undervisningen, og de estetiske fagene anses som viktig for allmenndannelsen og for mestring i ulike lag i samfunnet. Grunnlaget skal dannes i grunnskolealder, og det må satses på praktisk-estetiske fag i skolen, noe som krever at skolen verdsetter sansekunnskapenes kraft slik at nysgjerrighet, oppfinnsomhet og initiativ fremmes hos fremtidens samfunnsborgere. I generell del av Kunnskapsløftet står skapende evner sentralt, og det skal gis rom for eksperimentering og nytenking for elevene slik at det ikke bare er fokus på ferdigheter og innlæring:



Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å spore opp nye sammenhenger gjennom tenking og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å få fram nye estetiske uttrykk. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 21)

Hva skal til for å motivere elevene til kreativ utfoldelse og skaperlyst? I Meld.St.28 (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016) står dybdelæring og metakognisjon sentralt for å stimulere elevene til læring slik at de ser verdien av det de gjør og kan ta i bruk ulike læringsstrategier. Et slikt bidrag til motivasjon og faglig læring kan gi kompetanse som er viktig både i skolen og senere i livet. Med dette som bakteppe ser jeg relevans i å undersøke hva som kan bidra til elevenes motivasjon i kreativt arbeid.

I artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* (Brønne, 2011) antyder forfatter Karen Brønne at kreativ utfoldelse som en motpol til tilegnelse av kunnskap, er kunstig konstruksjon, og at denne konstruksjonen har overskygget faglig kunnskap. Ifølge Brønne har fokus på teknikk- og materialferdighet vært nedprioritert til fordel for fri kunst, noe som kan resultere i manglende ferdigheter og motivasjon hos elevene. Men ifølge generell del av læreplanen trenger nødvendigvis ikke det ene å utelukke det andre, og kanskje bidrar dobbeltsidig fokus til motivasjon for kreativitet og læring?

Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over. Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 22)

Barn og unges tilnærming til omgivelsene er i stor grad utforskende og lekpreget. Psykologen Geir Kaufmann som har skrevet om kreativitet, sammenligner det å leke med å være kreativ. «Å leke er å utforske ting, og det er nødvendig for å finne frem til nye ideer.» (Kaufmann, 2006, s. 73). Denne tilnærmingen bidrar til å se løsninger og finne egne arbeidsmåter uten å alltid tenke på sluttresultat. Likevel, etter hvert som man blir eldre innhentes man av normer og regler som sier noe om hva som forventes. Dermed kan frykt for å mislykkes i det man gjør, eller å skille seg ut, være medvirkende til at utforskertrangen avtar i styrke og at mange følger strømmen og fastlagte mønstre, i stedet for å utforske og finne egne svar. Da er det et paradoks at mange voksne higer etter å være nytenkende, fordi kreativitet er forbundet med noe positivt. Å se løsninger fremfor begrensninger er en ferdighet som verdsettes både i arbeidsliv og privatliv da det sikrer fremdrift. Kreative prosesser og nyskaping er også aktuelt for elever, og spesielt for de som i videregående skole velger praktisk-estetisk retning for sitt skoleløp. Elevene presenteres ofte for oppgaver der fasiten ikke er forutbestemt, men hvor uendelige muligheter og løsninger foreligger dersom de har en leken tilnærming og et åpent

sinn. Kreativitet er en del av skolehverdagen, men å bevege seg utenfor tradisjonelle rammer kan være utfordrende, også for de som daglig arbeider i kreative læreprosesser og er dyktige i sitt fagfelt. Likevel er ikke teknisk dyktighet innenfor ulike kunstneriske disipliner nødvendigvis ensbetydende med å være kreativ, for det å være kunstnerisk anlagt kan forveksles med evne til reproduksjon slik Rollo May forklarer det:

The concept of encounter also enables us to make clearer the important distinction between *talent* and *creativity*. Talent may well have its neurological correlates and can be studied as “given” to a person. A man or woman may have talent whether he or she uses it or not; talent can probably be measured in the person as such. But creativity can be seen only in the act (May, 1994, s. 43).

Reproduksjon kan være kunnskapsfrembringende, men å se løsninger vitner også om bred forståelse. Det kan være utfordrende å løse oppgaver som har føringer og begrensinger, samtidig kan det bidra til et løft for kunnskap og forståelse når man må forholde seg til rammene.

I denne studien ser jeg på relasjonen mellom ulike tilnæringsmåter til underlaget i sammenheng med motivasjon og kreativitet for å male figurative og non-figurative maleri der et vevd underlags tekstur legger føringer. Jeg ser nærmere på om motivasjon kommer med oppgaver som er bundne til fasitsvar og bestemt bruk av teknikker der fagkunnskap tas i bruk, eller om motivasjon til læring kommer gjennom frie besvarelser der kreativiteten råder uten mange føringer. I undersøkelsen ser jeg på om man utøver ferdigheter som virker forløsende eller begrensende i ulike tilnæringsmåter, og hva som fremmer motivasjon for kreativitet og læring.

## 2 Retningen

Et vevd underlag, nærmere bestemt en gulvklut er undersøkelsesenheten, og det undersøkes hvordan underlagets overflatetekstur i forbindelse med maling kan legge føringer for billedlige uttrykk. Fremgangsmåten er en motsetning til å male «tradisjonelle malerier» på nøytralt lerretsunderlag. Undersøkelsen tar for seg hvordan linjene og sammenføyningene i det vevde tekstilet kan bidra til å bestemme penselstrøkene og avgjøre uttrykket. Videre undersøker jeg hva som skjer med uttrykket om man i stedet for å male tradisjonelt, heller lar seg lede av teksturen, og om dette kan bidra til økt motivasjon for læring og nytenking hos elevene i arbeid med figurative og non-figurative malerier. Med ulike tilnæringsmåter er teksturen aktøren som setter premissene for fremdriften i prosessen. De ulike tilnæringsmåtene er å male iakttagende, intuitivt, etter hukommelse eller forestilling.

I avhandlingen omtales noen sentrale begreper og det er behov for begrepsavklaring på disse for å tydeliggjøre hva som undersøkes og hvordan. Begrepene anses å være gode verktøy for å undersøke det aktuelle fenomenet.

Det refereres til vevd tekstil, og med «vev» mener jeg tekstil som består av tråder som er flettet sammen på langs og på tvers. Denne sammenvevingen danner tekstur som gjerne består av gjentakelser som danner bestemte mønster.

Begrepet «tekstur» ilegges stor vekt i undersøkelsen. Teksturkunnskap er viktig i mange sammenhenger innenfor formgivning, kunst og håndverk, og undersøkelsen kan bidra til å synliggjøre at begrepet tekstur kan forstås gjennom både synssansen og taktilt. «Tekstur» slik jeg forstår det og refererer til begrepet, er hvordan overflaten til underlaget er i sin opprinnelighet. Teksturen kan variere og oppfattes både visuelt og taktilt. Ved berøring oppfattes for eksempel forhøyninger, linjer, punkter og sammenføyninger taktilt, og gjennom sansing kan andre teksturer oppfattes når man ved hjelp av synet får forståelse av teksturens oppbygning. Ulike kvaliteter kan knyttes til tekstur, for eksempel kan tekstur være rytmisk, hakkete, glatt, ru, bølgete e.l. Alle overflater har tekstur. Teksturen kan være vanskelig å få øye på, eller den kan være følbart og godt synlig om man har følsomhet for det man ser. Dette uttrykker Viktor Lowenfeld i boken *Kreativitet og vækst*. «Følsomhet for det, man ser, betyr ikke bare genkendelse, men at man er seg forskelle og detaljer bevidst. Det samme gjelder berøring og alle andre sanseopplevelser.» (Lowenfeld, 1971, s. 21)

Problemstillingen er sentrert rundt begrepene figurative og non-figurative malerier. Det figurative er noe gjenkjennbart, og det er gjerne tydelig hva det skal forestille. Det non-figurative er abstrahert til det ugjenkjennelige og forestillingsløst, slik at spor av ytre virkelighet er fraværende (Michelet, 1957, s. 9).

Videre er det i undersøkelsen fokus på ulike tilnæringsmåter for å male seg frem til et motiv, og i det følgende kommer en kort beskrivelse av de ulike måtene; «Iakttakelse» vil si å studerer en modell eller et bilde og forsøke å gjengi originalen slik at det ligner, og at alle små og store detaljer kommer med uten overdrivelse eller forskjønning av virkeligheten.

Iakttagelsens kraft i arbeid med tegning blir av Betty Edwards godt understreket. «Men å tegne innebærer at du ser på noe i lengre tid, at du oppfatter en mengde detaljer og registrerer så mange informasjoner som mulig – ideelt sett *alt*» (Edwards B. , 1994, s. 89) «Intuitiv maling» er å være i nuet og male det du ser eller føler. Du har ikke en bestemt plan, men opplever et erkjennelsesøyeblikk som lar motivet bli til ved tilfeldigheter eller plutselige innfall. «Hukommelsestegning» er en fremgangsmåte som illustrerer dine erindringer av hvordan noe ser ut, og det skal være så likt som mulig. Den siste fremgangsmåten er «Forestillingstegning» som er å tegne noe slik du forestiller deg at det ser ut, for eksempel å lage en tegning av et fabeldyr eller noe annet du ikke har sett før. Rolf Bull-Hansen, en pioner innenfor tegnefaget, utarbeidet følgende definisjon på begrepet. «Med forestillingstegning menes en formskapende virksomhet som følger naturlige vekstlover og springer ut av de indre bilder vi danner oss av omverdenen.» (Bull-Hansen, 1953, s. 86). Med disse fremgangsmåtene undersøkes det hvordan underlagets tekstur gir føringer for motivasjonen for figurativt og non-figurativt uttrykk. Dermed står ordet motivasjon sentralt i problemstillingen.

«Motivasjon» er en handling som ikke presses frem, den er selvbestemt og kompetansegivende. Om eleven drives av interesse eller nysgjerrighet kan det være tilfredsstillende i seg selv fordi eleven kan og ønsker å delta i aktiviteten. Eleven bekymrer seg ikke for hva som er forventet resultat, men arbeider fordi det er moro eller interessant og fordi indre drivkraft gjør at tid og sted glemmes når selve aktiviteten er det sentrale. Den sentrale aktiviteten er å lage figurative og non-figurative malerier, og det figurative betegnes her som noe som følger den ytre verdens vekstlover, mens det non-figurative er fritatt fra formkravene i den ytre verden.

## 2.1 Problemområdet

Utgangspunktet for prosjektet har utspring i interessen jeg har for kreative læreprosesser med maleri, og undersøkelsen tar for seg maleri på vevd tekstil. I stedet for å bruke underlaget som tradisjonelt lerret, males penselstrøkene med utgangspunkt i eksisterende punkt og linjer som uttrykkes gjennom det vevde underlagets tekstur. Dermed legger teksturen føringer for mønsterdannelse og billedlige uttrykk. For å bli kjent med hvilke punkter, linjer, mønster og forhøyninger teksturen har, er det nødvendig med bevisstgjøring omkring det vevde underlagets oppbygning. I undersøkelsen ses det på muligheter og utfordringer en møter på og hva som skjer med uttrykket når teksturen legger føringer. Formålet er å finne ut om å male på teksturen virker motiverende og om maleteknikken er begrensende for uttrykket, eller om den er forløsende og tilfører uttrykket noe nytt.

Undersøkelsen gjøres med utgangspunkt i tre innfallsvinkler som alle omhandler bruk av underlagets tekstur. Den første oppgaven er å male planlagt og iakttagende etter modell eller bilde og gjøre forberedelser med skisser, hjelpestreker og annet nødvendig grunnarbeid. Det tas hensyn til teksturen før malingsarbeidet påbegynnes, for at maleriet skal bli mest mulig likt originalen. Den andre oppgaven går ut på å male fritt og uten en bestemt plan for sluttprodukt, men teksturen skal gi føringer for penselstrøkene og er dermed med på å bestemme uttrykket. Den tredje oppgaven er en kombinasjon av de to første, der også forestilling og hukommelse står sentralt. Også i denne innfallsvinkelen skal det tas hensyn til teksturens linjer og punkter. Med bakgrunn i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan kan ulike tilnæringsmåter til et vevd underlags eksisterende linjer og tekstur, motivere og gi føringer for arbeid med figurativt og non-figurativt maleri?*

### 3 Metode

Problemstillingen besvares gjennom kvalitativ metode, der systematisk tilnærming og innlevelse benyttes for å oppnå forståelse av innsamlet data fra eget skapende arbeid. Herunder redegjøres det for fremgangsmåter under datainnsamlingen, tilnærming til analyser og hvordan dataene tolkes. Kvalitativ metode bygger her på Thagaards definisjon der systematisk tilnærming til undersøkelsen står i fokus. Det vil si at forskeren må reflektere godt over viktige beslutninger, og at vurderinger som tas i tilknytning til avgjørelser om fremgangsmåter for datainnsamling, analyse og tolkning skal være grundige og omfattende (Thagaard, 2013, s. 15).

Kvalitativ metode står sentralt og innhenting av data er gjort i lys av didaktisk tankegang da undersøkelsens utkomme kan være et bidrag i undervisningsøyemed. Som metode er notater, refleksjonslogg, fotodokumentasjon og analyse knyttet til eget arbeid benyttet til å utvikle forståelse for oppdagelser gjort i utforskningen. Fenomenologisk oppmerksomhet gjennom utforsking og eksperimentering der maling på tydelig teksturert underlag er hovedfokus, har som formål å bevisstgjøre og generere empirisk kunnskap om hvilke arbeidsmåter (iakttagelse, intuisjon, forestilling, hukommelse) som fremmer motivasjon for arbeid med figurative og non-figurative malerier på tekstilt underlag med tydelig tekstur.

Nærhet til undersøkelsesenheten var hensiktsmessig, og for å oppnå det ble kun *ett* undersøkelsesobjekt benyttet i det utforskende arbeidet, nærmere bestemt en gulvklut i vevd tekstil. Det var riktignok gjort en del utprøvinger på flere forskjellige vevde tekstiler i forkant, før bestemmelsen falt på denne kluten. Resultatet i undersøkelsen ble påvirket av intensjoner og fokusområde som var i tankene da undersøkelsen fant sted. Det ene objektet kunne tolkes på ulike måter, derfor ble de ulike maleriene delt inn i tre kategorier der det males etter ulike målsetninger. De følgende kategoriene er sentrale innenfor tegning og overførbare til arbeid med maling.

- Iakttakelse – male etter motiv eller modell for at det skal ligne
- Intuisjon/fri utfoldelse – male det du ser i underlaget
- Iakttagelse, intuisjon, hukommelse, forestilling – male med en blanding av flere fremgangsmåter alt etter hvilket uttrykk som er ønsket

Gjennom undersøkelsesenheten formidles kunnskap som kan være overførbart til andre vevde og tydelig teksturerte tekstiler, noe jeg erfarte allerede i utprøvingsfasen. Dermed anså jeg det

som spennende og interessant å utforske dette videre. Det som anses som data og empiri er utprøvinger, refleksjoner, funn, beskrivelser av enkeltfenomen, forskerlogg og teori. For å sikre at undersøkelsen er relevant og observerbar ble det i forkant av undersøkelsen gjort et pilotprosjekt med elever på Kunst, Design og Arkitektur vg1 (KDA). Observasjoner og refleksjoner gjort i pilotprosjektet med elever på KDA, var forberedelse som ga nyttige erfaringer for egen utvikling i prosjektet, da jeg der observerte tendenser til hva som kan oppleves forløsende eller begrensende med figurative og non-figurative malerier når teksturen legger føringer. Det bidro til tydeliggjøring av hva jeg selv oppfattet som begrensende eller forløsende i arbeidet, og gjorde meg oppmerksom på at ulik forkunnskap ga ulik forståelse av oppgaven. Disse erfaringene resulterte i korrigeringer med hensyn til fokusområde og problemformulering, samtidig som det gjorde at jeg i undersøkelsen forsøkte å være bevisst på egen forforståelse og metakognisjon.

Undersøkelsen resulterte ikke i et bestemt funn, derfor var det nødvendig å produsere flere malerier med utgangspunkt i en bestemt undersøkelsesenheter der teksturen var helt lik. Dette for å samle inn tilstrekkelig informasjon til analyse og fortolkning av resultatene. Av funnene som ble gjort ble både muligheter og begrensninger ved å male på tekstur fremtredende, og hva som ble oppfattet hadde å gjøre med mine erfaringer og forventninger. «Verden fremtrer på den ene eller den andre måten ut fra hvilken praktisk omgang med virkeligheten vi befinner oss i.» (Nyeng, 2012, s. 33). Ved å utforske og beskrive erfaringer med hvilke muligheter og begrensninger som fortøner seg når det males på teksturert underlag, var formålet med undersøkelsen å utarbeide ny tankegang i produksjon av maleri for å motiveres til å finne løsninger av nytenkende og forløsende art. Derfor ses maling på tekstur i sammenheng med kreativitet og motivasjon.

Analysene av de visuelle uttrykksformene er fortolket i lys av vitenskapsteori og mine forkunnskaper, og resultatene presenteres i tekstform. Dataene presenteres ved hjelp av tykke beskrivelser som beskrevet av Thagaard (Thagaard, 2013, s. 22). I tillegg til å beskrive skal teksten fortolke presenterte fenomener. Fortolkningen får en fremtredende plass i den kvalitative teksten, og det fokuseres på grunnlaget for mine tolkninger, fordi den betydningen min forståelse har kan ha innflytelse på hvordan resultater og tekst tolkes. De tykke beskrivelsene bidrar til å formidle transparens, fordi resultatene av undersøkelsen ikke er fullstendig generaliserbare i form av koding og kategorisering.

Formålet med beskrivelsene og hermeneutisk tilnærming er å forstå hvordan fenomenet, underlagets tekstur, fremtrer i maleriene og hvordan det legger føringer for uttrykket og motivasjon til å utøve arbeidet. Det er en forutsetning med en viss forforståelse og begrunnede valg underveis i arbeidet for å tillegge resultatet mening. Hva som bidrar til resultat med mening blir godt beskrevet i boken *Estetiske lærprocesser*. «Alla de val han eller hon gör på vägen till ”färdig” produkt är ett sökande efter, och ett skapande av, mening» (Lindstrand & Selander, 2009, s. 211). Om det er mening i det som fremtrer og om det oppfattes som kreativt bygger på forståelsen og forkunnskaper om underlagets tekstur, teknikker og materialer som tas i bruk. Min forståelse er ikke nødvendigvis lik andres forståelse. Alle har vi ulike forståelseshorisonter og selv om man ser på det samme er det ikke sikkert at det oppfattes likt. Av den grunn er begreper, prosesser og annet leseren bør ha kjennskap til beskrevet tydelig, og i arbeid med elever kan det være fordelaktig å ha en form for innlæring for å sikre at det du formidler til dem gir mening i den grad du forventer eller tror og at det er tilnærmet like forutsetninger for alle. Gilje og Grimen forklarer dette nærmere som grunntanken i hermeneutikken.

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Når vi nærmer oss en tekst, eller en type atferd, eller et bilde, som synes uforståelig, er de alltid uforståelige i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen. (Gilje & Grimen, 1993, s. 148)

Den hermeneutiske sirkelen er sentral som metode for analyse av data, og de ulike delene undersøkelsen danner seg hver for seg og sammen for helhetlig forståelse. Gilje & Grimen benytter uttrykket «den hermeneutiske sirkelen» for å forklare at fortolkning er bevegelser mellom helhet og del, det vil si mellom det som skal fortolkes, konteksten fortolkningen skjer i, eller i mellom det som skal fortolkes og den forståelsen vi selv har. Tolkningen av en del avhenger av hvordan man tolker helheten, og i motsatt fall vil helhetens fortolkning være avhengig av hvordan delene er fortolket. Dermed vil tolkningen av et fenomen avhenge av hvordan konteksten er fortolket, og omvendt (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Ved å følge definisjonen av den hermeneutiske sirkelen ses ulike deler i undersøkelsen, som f.eks. forkunnskaper om tekstur, oppgavelyd, tilnæringsmåte, kreative læreprosesser og materialforståelse, hver for seg før de kobles sammen til helhet for å forstå hva som virker motiverende og legger føringer for utøveren. På den annen side må de ses sammen for å forstås hver for seg. For å forstå hva som oppleves som begrensende eller forløsende ses det også på hvilke forutsetninger og forkunnskaper utøveren har. Metakognitiv tenking gjør at utøveren danner seg bilde av hensikten med det den gjør i lys av forforståelsen, og dette kan



bidra til økt forståelse for hva som motiverer. Thagaard forklarer nedenfor fortolkningens sentrale plass innenfor kvalitative metode, og med det understrekes det hvorfor kvalitativ metode ble valgt i sammenheng med denne undersøkelsen:

Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Kvalitative tilnæringer kan derfor knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Til en viss grad gir den også retningslinjer for hva forskeren fokuserer på når hun eller han er ute i felten. (Thagaard, 2013, s. 14)

## 4 Undersøkelsen gjennom skapende arbeid

Undersøkelsen består i å male på teksturen som fremtrer i et vevd tekstil og påfølgende refleksjoner rundt maleteknikkens egnethet til å løse utøveren fra tradisjonell måte å male på. Videre ses det på om arbeidsmåten er forløsende eller begrensende med tanke på motivasjon, kreativitet og nytenkning. Arbeidet er delt i tre kategorier der det tas utgangspunkt i forskjellige innfallsvinkler til malearbeidet. En av fremgangsmåtene er å male iakttagende etter et bestemt motiv, men male med hensyn til teksturen i underlaget der teksturen skal inkluderes med egenskapene den har i sin opprinnelse. Den andre fremgangsmåten er å male på linjer og punkter som ses i teksturen og la det avgjøre resultatet ved å lete etter motiv eller at motivet intuitivt blir til. Den tredje er en kombinasjon av de to foregående eksemplene, samt innslag av forestilling og hukommelse. Av disse tre fremgangsmåtene analyseres et bilde fra hver kategori for å studere hvilke tendenser som utspiller seg i oppgaveløsningen. Det legges særlig vekt på hva som fremkom underveis i arbeidet, og hva som var utfordrende eller forløsende med tanke på motivasjon.

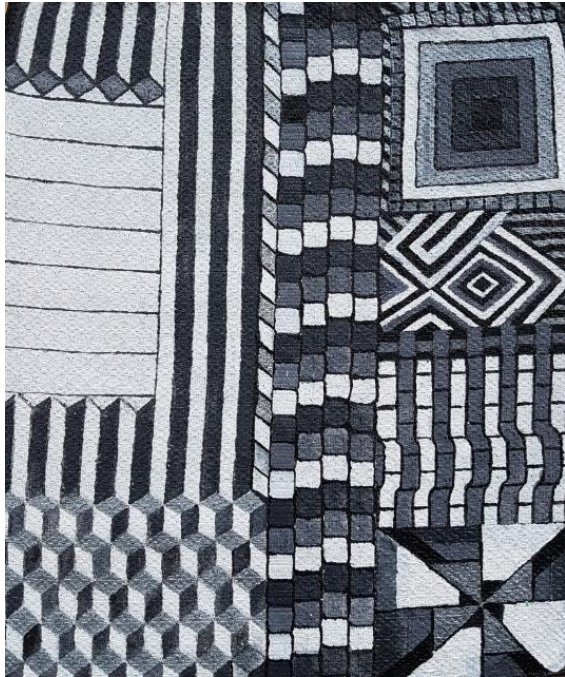
### 4.1 Iakttagende - male etter bilde eller modell



Figur 1: Ann-Cathrin Stokkedal, *Hund med lue*, 2018.

*Hund med lue* var første bildet som ble malt. Hensikten var å etterligne et foto, men samtidig ta hensyn til teksturen. Underveis i arbeidet var det utfordrende å få motivet til å ligne originalen og samtidig passe inn i begrensede rammer som bestemte hvor og hvordan det kunne males. Å ta hensyn til tekstur opplevdes begrensende, det var fordi det ikke alltid lot seg gjøre å male identisk med motivet som ble iaktatt, når teksturen ikke passet med originalbildets føringer. Når linjene i originalbildet ikke samsvarte med linjene i underlaget, var det nødvendig å finne nye løsninger for å ta hensyn til eksisterende linjer. Dermed endret motivet form og ble noe ulikt originalen. Dersom formålet er et uttrykk med særpreg kan ujevnheter fungere godt, men skal det ligne originalen kan det være frustrerende å jobbe slik fordi tekstilet er bevegelig og linjene dras og blir ujevne, noe som gjør det vanskelig å få til ønsket uttrykk. God planlegging ved hjelp av skisser for å sikre at linjene i motivet passet inn i underlaget måtte til, og selv om bildet ikke ser naturtro ut er det tydelig hva det forestiller og uttrykket ligner originalen. Detaljene i teksturen var delvis forvirrende og det var vanskelig å se at flere små detaljer kunne danne en større helhet. Ofte fortonte forhøyningene seg på rekke tett i tett, og det ble ikke oppfattet at de kunne knyttes sammen til en lengre strek eller form som kunne forenkle jobben og danne helhet. Det var lett å se seg blind og gå glipp av mulighetene, derfor gikk mye tid til pirk med små detaljer. Etter hvert ble «nye» maleteknikker utarbeidet med åpent sinn for å se løsninger, men det som fungerte et sted fungerte nødvendigvis ikke andre steder. Noen ganger ble det malt punktvis fordi det var mest naturtro, andre ganger dannet punktene et mønster eller linjer. Arbeidsmetoden var forløsende da den var løsrevet fra tradisjonell måte å male på der man vanligvis maler på en nøytral flate og ikke tar hensyn til teksturen, men også begrensende fordi uttrykket virket oppkonstruert og fastlåst, noe som tidvis medførte sviktende motivasjon og liten fremdrift. Denne måten å male på krevde konsentrasjon og detaljplanlegging. Det passer godt om man ser klart for seg hva sluttresultatet skal bli, men det forhindrer samtidig utøveren i flyte med og uttrykke seg fritt. Evne til å se muligheter og tenke nytt er fordelaktig når man jobber på denne måten, da det kan bidra til å finne gode løsninger slik at metoden ikke oppfattes begrensende. Samtidig kan forkunnskaper og evne til å oppfatte det du ser være bærende elementer for å se løsninger. Til tross for at løsningene ikke kom uanstrengt, ga resultatet mestringsfølelse, fordi målet om å få til et motiv som lignet originalen ble nådd.

## 4.2 Intuisjon - «Mal meg vekk» - ikke vite hva det skal bli



Figur 2: Ann-Cathrin Stokkedal, *Mønsterbilde i sort, hvitt og gråtoner*, 2018.

Med denne fremgangsmåten hadde jeg ikke et bestemt motiv å arbeide etter. Målet var å lete i teksturen og se etter mønstre og motiver der, for deretter å synliggjøre dem ved hjelp av maling. Det var uendelige muligheter og malingen kunne påføres som punkter, prikker, streker og rutemønstre, males som store og små felt, på kryss og på tvers, som optiske illusjoner og med tredimensjonalt uttrykk m.m. Teksturen skulle tas hensyn til uten krav om at det skulle ligne et forutbestemt motiv, dermed kunne motivet bli til underveis. Den intuitive og eksperimentelle tilnærmingen til malearbeidet var begrensende dersom fantasien uteble eller jeg så meg blind på teksturen og øynet kun ett mønster. På den annen side var det forløsende fordi det ga mange muligheter. Noen ganger fikk jeg en idé som jeg forsøkte å etterkomme, men den kunne like fort bli glemt fordi det dukket opp andre muligheter som måtte prøves i nuet, og jeg fløt med uten å holde fast ved noe eller bry meg om at det jeg malte skulle harmonere med resten. Dermed var produktet stadig i endring. Teksturens ulike kvaliteter var enkle å tydeliggjøre, men underlaget var ikke symmetrisk og strekene ble ikke rette fordi bevegeligheten i tekstilet gjorde at det dro seg. Forsøk på å lage optisk illusjon i mønsteret ble derfor noe problematisk grunnet begrensinger underlaget ga med sine skjevheter og ujevne linjer. Likevel var det å male mønstre forløsende, fordi det ga mange muligheter, samtidig som det var noe å bryne seg på for å sette ulike elementer sammen til en

harmonisk helhet. I bildet er det kun brukt sort, hvitt og gråtoneskala, men det er likevel mye bevegelse fordi ulike mønstre er brukt. De mange detaljene i teksturen gjør det mulig å få til intrikate motiver selv med begrensninger i forhold til fargebruk og strekbruk. Denne fremgangsmåten egnert seg for å male non-figurative motiver, fordi det ikke var noe krav om likhet med virkeligheten. Samtidig var utøverens evne til å flyte med penselstrøkene i stedet for å styre penselstrøkene etter forutbestemt motiv, avgjørende for resultatet. Noen ganger var det tilfeldigheter som avgjorde at mønsteret ble sett i en ny sammenheng. Et eksempel er da det ble sølt maling utenfor streken og det ga bevissthet om at det fantes andre streker som ikke var sett tidligere. Slike oppdagelser gjorde at denne malemåten opplevdes som forløsende og det ga løft for motivasjonen.

#### 4.3 Blanding av iaktakelse, intuisjon, forestilling og hukommelse



Figur 3: Ann-Cathrin Stokkedal, *Papegøye*, 2018.

Utgangspunktet var å male en papegøye etter et bilde og få det til å ligne originalfoto. Omriss ble skissert og flatene grunnet med aktuelle bakgrunnsfarger før hodet til papegøyen ble malt. I arbeid med hodet var det relativt enkelt å lage streker som passet med de linjer og punkter som jeg måtte forholde meg til i underlaget, men å få til kroppen ble vanskelig fordi

fjærdrakten var avrundet i kantene og mønsteret i underlaget var i hovedsak kantet med rette linjer. Ved å studere teksturen nøye ble det forsøkt å finne løsninger og se forbi det opplagte mønsteret. Hjelpstreker ble tegnet før malingsarbeidet startet, men ønsket om at det skulle være naturtro var villedende. Derfor ble det glemt å følge kun eksisterende streker, og malingen ble lagt ut ifra hvordan det var ønsket at bildet skulle se ut. Det lignet en papegøye, men intensjonen for oppgaven ble ikke fulgt. Derfor var det behov for å stoppe opp og studere underlaget nøye for å se hvordan det var mulig å dra nytte av teksturen. I løpet av prosessen endret arbeidsmåten seg fra opprinnelig ide om å følge teksturen slik at det skulle ligne originalen mest mulig, til å manipulere teksturen for at den skulle få et uttrykk som passet originalbildet det skulle etterligne. På denne måten ble maleriet en blanding av teknikkene som tidligere var benyttet i bilde 1 og 2. Nå ble deler av bildet malt slik at det skulle ligne originalen i kombinasjon med mønstre laget på intuisjon, og denne kombinasjonen bidro til fremdrift og følelse av eierforhold til uttrykket. Senere ble miljøet rundt papegøyen malt som hukommelsestegning, altså at trær ble malt slik de var husket uten å ha noe bilde å se etter. Trærne ble forsøkt malt naturtro, men ble etter hvert en gjentakende form etter hukommelsen som var mer stilisert enn naturtro. Videre så jeg for meg et jungelmiljø og malte slik jeg forestilte meg det, og det resulterte i ulike mønstre som ga mer liv i bildet. Denne tilnærmingen til underlaget der flere måter ble tatt i bruk, var motiverende for meg fordi jeg kunne ta i bruk fagkunnskap og bruke de teknikkene og fremgangsmåtene som passet best til det jeg ønsket å formidle. Maleopplevelsen jeg hadde med denne fremgangsmåten var følelsen av å spille på lag med penselstrøkene, uten forventning om at det måtte resultere i hverken det ene eller det andre. Selv om teksturen la føringer, var det jeg som førte penselen dit jeg ville. Kombinasjonen av ulike maleteknikker bidro til at jeg følte eierskap til det figurative sluttresultatet som var delvis stilisert, samtidig som det hadde mange detaljer. Jeg følte at jeg i arbeid med dette maleriet fant maleglede og driv som ga meg lyst til å eksperimentere videre, samtidig som jeg følte mestring.

## 5 Teoretisk perspektiv på skapende del

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hva som kan motivere elevene til læring, kreativ utfoldelse og skaperlyst. Mange pedagoger og fagfolk har i årenes løp hatt meninger om det. Liv Merete Nielsen (Nielsen, 2009) oppsummerer faget kunst og håndverk og dets formål, fagtradisjoner og holdninger til faget gjennom historien fra 1800 tallet og frem til i dag. Det tydeliggjøres at målsetningene for faget og undervisningsmetoder endrer seg, og at den fagdidaktiske utviklingen av kunst og håndverk har hatt ulik vektning i ulike perioder. Læreplaner og enkeltpersoner har hatt innvirkning på vektlegging og satsningsområde for den visuelle retningen av faget, både i grunnskole og videregående skole. Et tilbakeblikk som dette kan bidra til større forståelse for undersøkelsens formål, der funnene i skapende del knyttes opp mot elevenes motivasjon til kreativt arbeid med bruk av ulike tilnæringsmåter inspirert av etablerte tegnemåter. Derfor vil jeg i det følgende rette fokus på et utvalg læreplaner og personer som har likhetstrekk med vinklingen på undersøkelsen for å belyse tendenser som har vært, og fremdeles er, aktuelle i undervisningsøyemed.

På 1900 tallet studerte elevene anerkjente kunstverk for å utvikle sans for skjønnhet. Elevene tegnet etter gjenstander (iakttagelsestegning) og kopierte etter forbilder (mønster). På den måten fikk de se likhet mellom modell og egen tegning, og dette ble ansett som den korrekte læring der romantiske idealer og utøverens følelser var i fokus i undervisningen.

I Normalplanen for Byfolkeskolen 1939 var tegning presentert som eget fag (Kirke og undervisningsdepartementet, 1965), og læring skulle tilrettelegges ut ifra elevens forutsetninger. For at det skulle være en viss frihet slo ikke planen fast bestemt norm for målene som skulle nås, men satte opp tre punkter som minstekrav; 1. Forestillingstegning. 2. Avtegning, og 3. Fagtegning som støtte til andre skolefag. Undervisningen skulle la eleven bruke egen uttrykksmåte, og innlæring av teknikker skulle gis som veiledning ut ifra den enkelte elevs utviklingstrinn. Det viktigste var å oppøve elevens forestillingskraft, følelse for form og farge, samt evne til bildeforming. Tegninger som ble til ved etterligning ble som utdraget fra normalplanen nedenfor viser, ikke verdsatt som betydningsfulle for elevens tegneutvikling. «Lar en et barn helt eller delvis *kopiere* tegninger, blir ikke tegningen *formet*, dvs. den springer ikke ut av egen tankegang og er ikke et ekte uttrykk for hva barnet kan make» (Kirke og undervisningsdepartementet, 1965, s. 169).

Derfor var fokus å gi elevene kjennskap til gjenstanden de skulle tegne gjennom berøring og iakttagelse fra flere kanter, samtidig som samtaler om formens oppbygging ble ansett som formålstjenlig for å motivere eleven til å ville lære mer.

Tegnepioneren, Rolf Bull-Hansen skrev under tittelen *Tegning i folkeskolen* (Bull-Hansen, 1954) at elevene skulle tegne lekpreget etter egne opplevelser for å erfare at selv enkle tegninger krever orden, riktig materiale og tydelig form. En klar forestilling ville uttrykkes best dersom elevene hadde frihet til å velge arbeidsmåte og tilgang på klargjorte materialer. De skulle ha tid til å tegne for ikke å hemmes i utviklingen. Fra å rable på papiret til prøving og feiling gjennom eksperimentering, til bevisst tegning om erfaringer fra virkeligheten der tegningene blir mer naturtro og virkelighetsnære, ble ferdigheter utviklet. Elevene skulle arbeide uten tvang og uten krav til riktighet. Bull-Hansen mente at bruk av malebøker med forbilder måtte frarådes, fordi det hindret elevene i å se selv og forme sine egne uttrykk, og det ville hindret utviklingen. Videre ble det sagt at påvirkning fra læreren om form, perspektiv o.l. ikke hadde effekt dersom ikke eleven selv var kommet til det stadiet. Tegningene skulle være uttrykkskunst (ekspresjonisme) der følelsene betonet noe som var viktig for tegneren. Forestillingstegningen med vilkårlige størrelsesforhold fikk frem tegnerens personlighet. Naturtro gjengivelse var som vist nedenfor ifølge Bull-Hansen ikke viktig, for etter hvert ville forståelse for tegnetekniske metoder som perspektiv, overlapping, forminskning, proporsjoner osv. komme av seg selv i takt med elevens modning.

Ettersom elevenes modning setter dem i stand til en mer objektiv vurdering av omverdenen, kan en og la dem tegne direkte etter natur og ting. Vi må bare huske at meget lenge vil barn være bundet til det indre bilde de danner seg av tingen, og at en analyse av form som grunnlag for en umiddelbar gjengiing vil by på særlige vansker. (Bull-Hansen, 1953, s. 86)

Iakttagelsestegning der utøveren lager modelltegning (stilleben) kan være et bidrag i undervisning av form, men som Bull-Hansen uttrykte det, må eleven være mottakelig for synsinntrykkene, for hvis virkeligheten ikke ses vil maleriet påvirkes av følelser og forestillingen eleven har om objektet.

Med mønsterplanen 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) kom kreativitet i fokus når elevene fantaserte og uttrykte estetisk følsomhet. Kunnskap om form, farge og materialer eller kunnskap om redskaper og teknikker ble ilagt liten vekt. Elevene skulle oppøve praktiske ferdigheter gjennom opplevelser som ga dem behov for å uttrykke seg, slik at de ønsket kvalitet i arbeidet. Viktor Lowenfeld uttrykte i boken *Kreativitet og vækst* at dersom man venter til barnet er godt nok forberedt før man lar det skape, eller forhindrer



barnet i å skape fordi det ikke kan nok om teknikk eller materiale, vil det hemme den skapende virksomheten fremfor å fremme den. Barnet må få anledning til å skape med den viten den har for øyeblikket (Lowenfeld, 1971, s. 14). Videre uttrykte han at muligheten for å lære utvides ved at det gis anledning for å utvikle eller forsterke følsomhet og åpenhet for sanseinntrykk, og at det derfor er viktig å bidra til at elevene utvikler den perseptuelle følsomheten (føle, se, lytte, smake, beskrive) og oppfatte seg selv i sammenheng med omgivelsene for å forstå rom, form, farge, struktur osv. Lowenfeld var kritisk til bruk av bildekopiering og fargeleggingsbøker, fordi elevens streben etter å få tegningen til å ligne malen kunne ødelegge for fri og skapende forming og bidra til at tilliten til egne uttrykksevner uteble.

En formingsundervisning, der inbefatter sådanne aktiviteter, er verre enn ingen. Det er fordøjede aktiviteter, som tvinger barnene ud i efterligningen, og som hæmmer deres skabende udtryk. Disse aktivitetene fremmer ikke den følelsesmæssige vækst, eftersom enhver variation, barnet laver, kun kan være en fejl. (Lowenfeld, 1971, s. 53)

Resultatet kan dermed bli at de velger å uttrykke seg gjennom stereotyper og gjentakelser av innlært form, og den personlige relasjonen til uttrykket kan bli mindre. Dette samsvarer med hva jeg observerte hos noen elever i pilotprosjektet, samt funn i eget arbeid der ønsket om teknisk godt resultat tidvis sto sterkere enn ønsket om å være nytenkende. For min del er det noe ved den iakttagende måten å male på som gir motivasjon og tilstedeværelse, men som er fraværende i frie aktiviteter. Samtidig er det befriende å ha mulighet til å velge blant ulike fremgangsmåter for å finne den som egner seg best til det jeg vil uttrykke. I følge Lowenfeld er det først når en inkluderer seg selv og sin relasjon til det som tegnes, at en virkelig deltar i tegneprosessen. Forskjellen er stor om det tegnes etter innlært skjema, eller om spesielle og selvopplevde detaljer tegnes. Hva man fokuserer på når man tegner varierer i forhold til alderen og erfaring hos den som tegner, fordi tegneferdighetene utvikles i takt med perseptuell, sosial, estetisk og skapende bevissthet. «De svar, barnet søker, og de løsninger, det finder, er dets egne, og tegning, maling og konstruksjon genspejler dets voksende evne til at behandle mange forkellige muligheder på en konstruktiv måde» (Lowenfeld, 1971, s. 42). Lowenfeld trekker frem materialer og utvikling av ferdigheter som viktige, men at det er følelsene som skal uttrykkes, ikke ferdighetene. Ifølge han vil ønsket om å lære mer om materialene komme når eleven selv ønsker å uttrykke seg, og det kan fremkalle ferdigheter. Med denne tankegangen ivaretas elevenes motivasjon tilsynelatende best ved at de først får male fritt, før de lærer om teknikk, størrelsesforhold, tekstur o.l. og at de kan lære gjennom iakttagelse når de er mottakelige.

De amerikanske forskerne Al Hurwitz, og Brent og Marjory Wilson tok oppgjør med romantiske forestillinger om at bildene elevene laget var resultat av deres indre. De mente barns bilder var påvirket av det de hadde lært i sosial kontekst ved at de så på og etterlignet det andre hadde laget. «Consequently, all the world views created by students in art classes will in some ways be re-creations, that is to say, extensions, recombinations, modifications and reactions to those already created» (Wilson, Hurwitz, & Wilson, 1987, s. 12). Naturligvis inspireres man av å se arbeid laget av andre. Det kan motivere elevene til å komme i gang med arbeidet og gi dem ideer, men det kan også gjøre at de velger å etterligne noens uttrykk i stedet for å finne sitt eget. I forprosjektet fikk elevene se eksempelbilder der det var malt på tekstur. Noen etterlignet det andre hadde gjort, mens andre først studerte teksturen og malte noe de kom frem til selv ved å se. Begge metodene gir en viss forståelse for teksturen i det vevde tekstilet, men å se egne løsninger krever refleksjon og tilstedeværelse, og det kan bidra til dybdelæring fordi forkunnskapene kobles inn og du ser det du gjør i lys av noe du har lært tidligere.

Den amerikanske professoren i kunstpedagogikk, Elliot Eisner, uttrykte i artikkelen «*Kunnskap, forståelse og bildende kunst*» at elevene går glipp av mye om de lærer om kunst fremfor å prøve seg i det. Hans syn var at man ikke opplever estetiske kvaliteter i kunst dersom man ikke har utviklet nødvendig intelligens på området, og at elevene derfor må være utøvende. Eisner presiserer dette med å si at å mestre kunst er som å mestre vitenskap, det vil kreve et sterkt og personlig engasjement. Videre påpeker han at man kan være skapende dersom man vet noe i den dypeste mening, og han sammenligner kunstnerens atelier med vitenskapsmannens laboratorium, fordi viten blir til i produksjon av vitenskap og kunst (Eisner, 1975, s. 19). Med det som utgangspunkt kan elevenes forståelse for arbeid med maling på tekstur forsterkes ved at de prøver selv slik at de kan motiveres mer enn ved kun å se på arbeid andre har gjort. Forståelsen kan bidra til å se muligheter som motiverer til kreativitet.

M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) fokuserte på faglig innhold, og i tillegg var bruk av ulike materialer og kunnskap om teknikker, form og farge vektlagt. Opplæringen skulle gi personlig vekst og samfunnsengasjement, og elevene skulle utvikle eget bildespråk fra sansing og impulser gjennom forbilder i kunsten. Dermed kunne iakttagelse og kopiering være et ledd i opplæringen, samtidig som elevens opplevelse sto sterkt.

I L97 ble *Det skapende mennesket* en av sju menneskelige egenskaper som skulle fremmes samtidig som faglig fokus og utvikling av identitet, ferdigheter, skaperglede, estetisk sans og observasjonsevne var sentralt. Det ble understreket at kreativitet avhenger av læring. «Men kreativitet føreset også læring: at ein kjenner element som kan kombinerast på nye måtar, og har innarbeidd nye tamar og teknikkar til å verkeleggjere det ein kan førestelle seg eller fabulere over» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 22). En sammenfatning av delene - fri skaperglede, iakttagelsestegninger og gjengivelse som tidligere var sett på hver for seg, ble nå synspunkter akseptert under ett. Den tankegangen passer med erfaringene jeg gjorde i arbeidet med det tredje bildet i undersøkelsen, hvor jeg kombinerte flere tilnæringsmåter og hvor motivasjonen økte fordi jeg selv valgte hvilken teknikk jeg ønsket å bruke.

I K06 (Utdanningsdirektoratet, 2018) fokuseres det på grunnleggende ferdigheter for tilegnelse av kunnskap i faget, og utvikling av den kulturelle allmenndannelsen. Praktisk skapende arbeid skal ta i bruk nye og gamle teknikker, redskaper og materialer for å gi form til opplevelser og utvikle produkter. Tid og utdyping skal bidra til fantasiutvikling, kreativitet, motoriske ferdigheter og gi erfaring med både det enkle og avanserte i faget. Elevens sanseopplevelser er i fokus samtidig som grunnleggende ferdigheter skal bidra med forståelse i videre utstrekning enn kun elevens eget arbeid.

Med de ulike fagplanene tydeliggjøres uenighet om hva som er viktig i undervisningen for å fremme motivasjon for kreativitet og læring, men fremgangsmåtene som det eksperimenteres med i undersøkelsen er alle omtalt i en eller flere fagplaner og kan derfor sies å ha vært aktuelle og at de fremdeles er det i dag. Pilotprosjektet ble gjennomført med elever i videregående skole og undersøkelsen ble i første omgang utarbeidet etter læreplanmål i kunst og visuelle virkemidler som er felles programfag for VG1 Kunst, Design og Arkitektur. Under hovedområdet for visuelle virkemidler står eksperimentering og refleksjon sentralt:

Faget skal fremje forståing for bruken av visuelle verkemiddel, og bidra til at eleven bevisst kan bruke dei i personlege uttrykk. Sansing og erkjenning er viktig for fagområdet, og opplæringa skal fremje sjølvstendig og kritisk tenking og medverke til at eleven reflekterer ut frå ulike perspektiv. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Dette harmonerte med arbeidet med maling på tekstur, og i pilotprosjektet gjort med elever på KDA, ble det lagt særlig vekt på å bevisstgjøre elevene om at alt har tekstur, og lære dem teknikker for å se forbi opplagt overflate. På denne måten kunne muligheter som lå skjult i materialet oppdages ved hjelp av utforskende tilnærming til både materialer og teknikker og

medvirke til å fremme elevens motivasjon for læring og til å finne egen uttryksmåte. Læreboken elevene hadde som pensum fokuserte på å vekke interessen for det vi omgir oss med for å bevisstgjøres på hvordan vi opplever tingene rundt oss, og ved å se nærmere på hvordan og hvorfor det ser ut som det gjør, skulle elevene inspireres til å vekke nysgjerrigheten omkring nye områder (Løvstaf & Strømme, 2006). Når man tegner er det å se i mange tilfeller noe som bidrar til utøverens utvikling og det er avgjørende for resultatet. I følge Betty Edwards vil du etter hvert som evnen til å se utvikles, også bli bedre i stand til å tegne det du ser. Det gjør at du vil forme din egen tegnestil (Edwards B. , 1994, s. 35).

I læreplanen for faget *visuelle virkemidler* er et av målene å kunne «bruke ulike teiknereiskapar, underlag og teknikkar i arbeid med frihandsteikning». Et annet mål er «å bruke farge, form, teknikkar, materiale og reiskapar for å oppnå det ønskede uttrykket i to- og tredimensjonale arbeid.» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dermed passet utforskningen målene for opplæringen i faget. Selv om undervisningsopplegget i pilotprosjektet var rettet mot elever i videregående skole, kan det også fungere i grunnskolen fordi det dreier seg om utforsking av materialer, teknikker og eget uttrykk, noe som er aktuelt gjennom hele skoleløpet og som kan repeteres og videreutvikles. Gjennomgangen av grunnskoleplanene er gjort med bevissthet om at grunnlaget som legges i grunnskolen legger føringer for fokus i videregående skole. Hva som motiverer elevene til kreativitet og læring kan være likt for yngre og eldre elever. Ved å se på læreplanene fra 1939 og frem til i dag vises det at planene dekker både bunden tegning og fri kunst, og at teknikker og materialer alltid har vært omtalt, men at ordlyden endrer seg.

Et annet synspunkt å trekke frem er rik læring ved for eksempel å se hvordan barn møter og utforsker naturen slik det gjøres i Reggio Emilia. Nysgjerrighet, åpenhet og grenseoverskridelser er sentralt for pedagogene i det lille samfunnet som er genuint interessert i hva som fasinere barn og hva de ønsker å undersøke for å få svar. Filosofien deres er blant annet tuftet på deler av Piagets erkjennelseslære der lærerens rolle som tilrettelegger for læring fremmes. Men Reggio Emilias pedagoger tar også utgangspunkt i Lev Vygotskijs proksimale utviklingslære ved at elevenes læring foregår i en sosiokulturell kontekst der de har relasjon med lærere, medelever og andre slik at de er en del av et samspill der alle er partnere i tilegnelsen og videreformidlingen av kunnskap (Rinaldi, 2009, s. 17). For eksempel kan elevene ved å observere fugler i ulike situasjoner og studere dem i detalj, lære hvordan fugler kan fly. De studerer fuglens anatomi og hva den gjør for å komme seg opp i luften, hvordan den flyter på vinden og hva den gjør for å komme ned. Slik utvikler elevene skarpt

blikk og øyner detaljer de tidligere ikke oppdaget. Reggio Emilias strategi er å lytte til barna og observere når de uttrykker interesser, bekymring og stille spørsmål om hva de ser, hører og føler. De lærer gjennom foto, video og observasjon i sann tid, og på den måten er de aktive deltakere som ikke blir tildelt lærdom, men tar del. Dermed tydeliggjøres det at også John Dewey har vært en inspirasjonskilde med sitt syn på læring som en aktiv prosess i stedet for kunnskapsoverføring.

I arbeidet med tekstur fikk elevene erfaring med, og lærdom om tekstur ved at de så på, følte, snakket om og beskrev tekstur. Tanken bak er at om du blir gjort oppmerksom på en detalj vil du legge merke til andre detaljer selv, og du får nytt syn på det kjente. I Reggio Emilia lar de barnet eksponeres for ulike teknikker og materialer som gir grunnlag for eksperimentering og motivasjon til å utforske. Jeg tror bredde i tilnæringsmåter kan hjelpe elevene med motivasjon og Reggio Emilias tankegang samsvarer med mine tanker om hvordan oppgaven skulle presenteres for pilotelevne. Min innfallsvinkel for prosjektet var å få elevene til å forstå tekstilets oppbygning, derfor ble det presentert som; Dette tekstilet er vevd, det har tekstur, teksturen er sammenføyninger av linjer, punkter osv. som danner mønster og gjentakelser. Med denne tilnærmingen så vi på hva som tiltrakk vår oppmerksomhet ved tekstilets tekstur. Ved å studere tekstilet grundig forsøkte vi å finne fram til fremgangsmåter som best egnest seg for å male på det. Sansene spiller en viktig rolle i hvordan man opplever det man omgir seg med og for å kunne utøve eller forstå kunst. Synet kan fortelle oss mye, men noen ganger må man som Lowenfeld uttrykke det også ta på det man ser for å virkelig forstå det. På denne måten utvikles forståelse for materialet og det kan resultere i rik læring. Han sier blant annet at å røre, føle på, bearbeide, se, lytte til og enhver annen måte å oppfatte og reagere på omverdenen på er bakgrunnen for at kunstformer trer frem. Dette gjelder både for barnets nivå og den profesjonelle kunstners nivå (Lowenfeld, 1971, s. 97). Lærerens rolle er å legge til rette for rik læring som fremmer motivasjon, men oppfordres elevene til å ta i bruk sansene kan det hjelpe dem til å finne tak i sin indre motivasjon. «You can be as motivated or as unmotivated as you and your life circumstances allow you to be » (Edwards, 1999, s. 427).

## 6 Perspektiv og drøftinger

I undervisningen tas det sikte på å utdanne hele mennesket slik at faglig kunnskap og menneskelig dannelse gir helheten som forbereder eleven på deltakelse i og utvikling av samfunnet. Oppøving i grunnleggende ferdigheter og dybdelæring kan bidra til at elevene får kunnskap om og kjennskap til ulike arbeidsmåter. I NOU Fremtidens skole (Norges offentlige utredninger, 2015), ble fire kompetansemål anbefalt som grunnlag for fornyelse av skolens innhold. I det følgende presenteres tre av kompetansemålene fra NOU Fremtidens skole.

*Fagspesifikk kompetanse*, skal fungere som byggesteiner og gi elevene innhold, fagkompetanse og opplæring i ulike tenkemåter for å ruste dem til problemløsning ved å tenke kritisk, praktisk, teoretisk, faglig og hverdagslig. Ved å prøve ulike innfallsvinkler som å male iakttagende, intuitivt, etter forestilling og hukommelse, kan elevene lære både å verdsette kunnskapen de har, men også å tenke nytt. I tillegg kan det å male etter tekstilets tekstur gi øvelse i problemløsning, og å finne løsningen på en utfordring kan være en motivasjonsfaktor i seg selv.

*Å kunne lære, der fokus er metakognitiv tenkning* er et annet punkt. Det vil si å bevisstgjøre elevene hensikten med det de lærer og reflektere over hva og hvordan de lærer.

Bevisstgjøringen kan bidra til at elevene tar initiativ og arbeider målrettet der de regulerer egne tanker, handlinger og følelser konstruktivt for optimalt læringsutbytte. I arbeid med maling på tekstur lærer de hva tekstur er, om sammenføyninger i det vevde tekstilet og de lærer om mønsterdannelse. Videre lærer de å se hvilken fremgangsmåte som best egner seg for å uttrykke det de vil eller løse problemer. I tillegg viser undersøkelsen at man ikke trenger kjøpe nytt lerret for å male, man kan bruke gammelt tøy. Dermed får elevene erfare miljømessige hensyn og det faktum at de vet hvordan og til hvilket formål de gjør noe kan bidra til økt motivasjon.

*Å kunne utforske og skape*, er kompetansemålet som skal ruste elevene til kritisk tenking og problemløsning. Elevene skal lære å identifisere, resonnerer og analysere relevante spørsmål og hvilke strategier som egner seg for problemløsning. Teksturoppgaven er en øvelse som kan egne seg for å se forbi begrensningene som er i det vevde underlaget, og heller se muligheter. Kritisk tenkning og problemløsning er forbundet med kreativitet og innovasjon, slik at det å være nysgjerrig, utholdende og fantasifull er egenskaper som bidrar til å løse problemer alene og i samarbeid med andre. For at samfunnet skal gå rundt er det nødvendig at fremtidens borgere lærer å være nytenkende, innovative og løsningsorienterte. Egenskapene kan komme

godt med for å se muligheter og løsninger både i privatliv og samfunnsliv, og ved å presenteres for oppgaver uten bestemt fasit, men hvor det er rammer å forholde seg til får elevene trening i å finne løsninger. Faglig kunnskap må ikke anses som mindre viktig, men det bør vurderes når elevene skal få oppgaver som er frie og eksperimenterende og når de bør få oppgaver som er bundne opp mot spesifikk fagkompetanse. En kombinasjon kan være optimalt for å sikre motivasjon og læring.

Med utgangspunkt i observasjoner og erfaringer gjort gjennom utprøvinger ble det undersøkt hvordan det vevde underlagets eksisterende linjer og tekstur kan gi føringer for uttrykket i arbeid med figurative og non-figurative malerier, og hvordan det kan påvirke motivasjon og kreativitet. I forprosjektet observerte jeg enkelte elevers frustrasjon over å måtte forholde seg til teksturen i den vevde kluten og at de ikke fikk male slik de hadde lært og ville. Teksturen og arbeidsmåten ga føringer for resultatet og kunne oppleves begrensende, spesielt i arbeid med figurative motiver. Flere higer etter naturtro maleri som viste tekniske ferdigheter for at det skulle være bra nok arbeid. Den frustrasjonen kjente jeg selv på ved iakttagende maleri fordi jeg ville at sluttproduktet skulle ligne originalen. Det at jeg ikke fikk til hadde å gjøre med mine erfaringer og forventninger. Jeg lot forkunnskapene avgjøre hva jeg oppfattet som godt resultat, det vil si at jeg ble fornøyd med det figurative som lignet originalen, og misfornøyd med uttrykkene som ble malt intuitivt og som ikke var ment å være noe spesielt. Egne forventninger om teknisk godt og plettfritt resultat likt originalen var verdsatt høyere enn å få utløp for kreativiteten og se løsninger, og det avgjorde hvordan resultatet opplevdes. På den annen side opplevdes det som forløsende at klutens tekstur bidro til å bryte med tradisjonell måte å male på og frigjøringen fra bestemt malemåte bidro til et annerledes uttrykk. Erfaringen tydeliggjorde at utøverens bakgrunn og erfaring bidrar til å avgjøre hva som oppleves begrensende eller forløsende.

Å arbeide uten å tenke flate, og forholde seg til punkt og linjer for å danne et helhetsinntrykk, uttrykte noen elever i pilotprosjektet som vanskelig. Tilnærmingen var uvant og utfordrende, og det var tålmodighetstrening å forholde seg til punkt og linjer. I begynnelsen var det vanskelig å ikke tenke flate, men etter hvert som tilnæringsmåten ble kjent, ble det lettere. Elever ytret at det var interessant og lærerikt å tenke på en måte som tillot å bruke fantasien. Noen syntes det var befriende å ikke forholde seg til flate fordi bruk av punkt og linjer ga bildene andre uttrykk, og det å jobbe med tekstur der mønsteret gjentok seg ble oppfattet motiverende når de kom inn i rytmen. For flere elever var det vanskelig å forstå oppgaven, og for å bidra til forståelse så vi blant annet på arbeid utført av den amerikanske kunstneren

Samantha Bittman, som på tekstil hun har vevd selv maler intrikate og geometriske mønstre som følger underlagets tekstur. Ved å studere og kopiere flere av arbeidene hennes, funnet på hjemmesiden <https://samanthabittman.com> (OtherPeoplesPixels, 2018), fikk elevene hjelp til forståelse for oppgaven og mulighetene som lå i klutens tekstur. Selv om forståelsen var der, ble det vanskelig å få fram uttrykk ved hjelp av linjer og punkter og holde seg innenfor strekene og formen klutens tekstur hadde, blant annet fordi mange små detaljer skulle med og det krevde tålmodighet. Oppgaven var tidkrevende og tidspress for å bli ferdig i tide kunne forspille sjansene for ønsket resultat. Det var vanskelig å se nytt mønster i eksisterende mønster, i tillegg var det utfordrende å begrense antall punkter for å unngå for mange detaljer, for hvis motivet skulle følge alle punktene ville det blitt mye og tidkrevende arbeid.

Prosessen ga lærdom om at maleri på ukjent materiale kan være utfordrende når teksturen må følges og det kan virke både begrensende og forløsende på motivasjon og kreativitet. Detaljarbeidet krever full konsentrasjon og ikke alle har tålmodigheten til det. Elevene lærte å se teksturer og følge teksturens linjer, samtidig fikk de prøve teknikker som lot dem erfare at det går an å lage spennende bilder bare med å følge mønstret og teksturen man jobber med. På denne måten lærer man å utnytte det man har, både materialet og punktene og linjene som allerede er der. Det finnes forskjellige måter å fremheve bilder på og teksturen kan påvirke uttrykket både positivt og negativt. Å male med hensyn til tekstilets tekstur kan bidra til læring i å tenke annerledes. En såpass åpen oppgave kan oppfattes som artig eller utfordrende og bidra til at kreativiteten blomstrer hos noen slik at de vil fortsette å utforske denne teknikken for å lære mer, men for andre kan det fremme frustrasjon og resultere i tap av motivasjonen til å prøve igjen. Derfor var det god læring for meg å være i elevrollen og kjenne på frustrasjonen som jeg hadde sett elevene streve med, og det ga god oversikt for meg som lærer.

Det ligger lærdom i å mestre et resultat som er reproduksjon eller har en fasit, men det er også lærdom i å se muligheter og nye løsninger. En oppgave der elevene står fritt til å uttrykke seg innenfor visse rammer som teksturen gir, kan oppfattes som forløsende for de som har trening i å tenke kreativt, men for de som er vant til iakttagelse og å følge tegnetekniske «regler», kan det være vanskelig å løsrive seg. Å uttrykke seg innenfor rammene tekstilets tekstur gir kan virke begrensende fordi det er vanskelig å få motivet til å ligne noe og se ekte ut.

Bakgrunnskunnskap eller manglende sådan kan påvirke resultatet, for stiller man uten kunnskap og forståelse om hva tekstur er, kan det være vanskelig å løse oppgaven. Utøveren kan være dyktig teknisk og flink til å se detaljer, men samtidig ha begrenset fantasi som



hindrer at løsninger ses i teksturen. Her kommer de ulike tilnæringsmåtene iakttagelse, hukommelse og intuisjon inn som mulige hjelpemidler til å finne løsninger. De ulike tilnærmingene har kvaliteter som kan virke både begrensende og forløsende på motivasjonen for arbeid med malerier på tekstur. Med utgangspunkt i eget arbeid er min erfaring at maling etter hukommelse og forestilling ofte resulterer i innlærte skjema og gjentakelse av noe man har laget tidligere eller sett andre gjøre, og at det også gjenspeiler seg i arbeid med figurative og non-figurative motiver på teksturert underlag. I motsetning til dette gir iakttagelsestegninger ofte bedre resultater, teknisk sett, især når man maler på tradisjonelle flater, men også i arbeid der teksturen skal følges. Synet bidrar til at viktige detaljer kommer med og det gjør at utøveren får øye på muligheter og begrensninger i underlagets tekstur og ser hvordan det kan utnyttes for å finne nye løsninger. Dette underbygges av resultater fra en undersøkelse av Liv Merete Nielsen der hun gjorde et eksperiment med små barn som skulle illustrere dikt. Da de fikk i oppgave å lage forestillingstegning ble tegningene nokså like, men da de ved en annen oppgave tegnet stilleben og alle så det fra ulike vinkler, viste tegningene seg å være forskjellig og ha særpreg (Nielsen, 1994, s. 14).

(...) barns fantasi – og forestillingstegninger har en tendens til å vise gjentakelser av innlærte skjema. Det er relevant å revurdere om overdreven bruk av forestillingstegning i småskolen er egnet for å utvikle individualitet i arbeidet? (Nielsen, 1994, s. 14).

Iakttagelse kan gi gode tekniske resultater, men frie besvarelser kan gi det lille ekstra som åpner for motivasjon og kreativ utfoldelse, da det ikke forventes at det skal ligne noe eller være proporsjonelt riktig osv. Elever bør få erfare bruk av varierte teknikker og materialer for å avlede dem fra deres krav om at det de lager må ligne noe og se naturtro ut for å være godt nok. Frie oppgaver gir ikke alltid de beste eller mest kreative resultatene, for elevene kan være kreative når de arbeider med fastbundne oppgaver også. For å male noe etter iakttagelse på teksturert underlag som skal ligne, er det en fordel at man har trening i å se detaljer, og faglige forkunnskaper er også nødvendig. Å tegne eller male fritt kan resultere i mye fint, men min erfaring tilsier at frie oppgaver ofte får best resultat dersom det har vært noen form for innlæring først. Har man et godt grunnlag er det lettere å få ideer og se for seg løsninger som skaper motivasjon.

I boken *Motivasjon og læring i skolen* (Wadel, 2005, s. 39) rettes fokus på at motivasjon for læring kommer når det er balansegang mellom utfordringer og ferdigheter, og at denne balansegangen gjør at eleven befinner seg i en flytsone. Flytsonen bygger jeg på Mihaly Csikszentmihalyi begrep *flow* som betegnes som tilstanden der folk engasjerer seg så i en

aktivitet at alt annet mister betydning (Csikszentmihalyi, 2005, s. 12). Dersom elevenes ferdigheter er høyere enn utfordringene kan elevene kjede seg, og i motsatt fall oppleve bekymring om ferdighetene er lavere enn utfordringene. Noen elever klarer selv å bringe seg inn i en tilstand der de flyter med, mens andre trenger hjelp og veiledning for å komme dit. Derfor bør eleven få opplæring i ferdighetene som mangler, slik at nye læringsforhold kan utvikles til at de føler mestring og motivasjon som gir fremdrift og kreativitet. Eksempelvis ville kanskje ideen om å male på eller med hensyn til teksturen uteblitt dersom jeg manglet forkunnskap om hva tekstur er. Om elevene ikke fikk innføring i tekstur før de begynte å male kunne «mal det du ser» resultert i forestillingstegning malt på den store flaten, i stedet for et motiv dannet av mønsteret i teksturen. Derfor var det før oppgaven ble presentert viktig å bli trygg på hva tekstur er, hvordan det kan se ut og føles. For å forstå det vedde tekstilets tekstur kan følelsen av å la fingrene bevege seg over tekstilet være like viktig som å se på det, slik forklaringen på denne forståelsen blir uttrykt av Lowenfeld.

Selv om man er i stand til at samle bogstaver i den riktige rrekkefølge, når man staver ordet «kanin» betyr det ikke, at man forstår, hvad en kanin er. Hvis man virkelig vil vide det, må man røre ved den, føle dens pels, se den vrikke med næsen, fodre den og lære dens vaner at kende (Lowenfeld, 1971, s. 14).

Dette samsvarer med filosofien Reggio Emilias pedagogikk etterstreber, som baserer seg på barns måter å te seg på og lære der lek og utforskning av materialer og fenomener er viktige momenter for å forstå verden og tilegne seg kunnskap. Observasjoner, dokumentasjon, erfaringsdeling, refleksjoner og å gjøre valg for videre arbeid, er arbeidsmåter som ses på som viktige når de i tegneundervisning bruker lang tid på å studere objektene før de tegner dem, for å motivere elevene til å tegne. Det samsvarer med John Deweys teori om at man må forstå alle aspekter av og i tilknytning til et fenomen for å virkelig forstå det:

It is quite possible to enjoy flowers in their colored form and delicate fragrance without knowing anything about plants theoretically. But if one sets out to *understand* the flowering of plants, he is committed to finding out something about the interactions of soil, air, water and sunlight that condition the growth of plants. (Dewey, 1934, s. 2)

Forkunnskaper og forforståelse kan bidra til å fremme kreativitet og se løsninger der man møter på hindringer. Derfor kan det å gi elevene opplæring i ulike teknikker, redskaper og materialer i kombinasjon med å ta sansene i bruk, gi estetisk forståelse og gjøre dem bedre rustet til å utforske, og forhåpentligvis øke motivasjon for læring slik at de kommer inn i flytsonen. Det er som John Dewey uttrykte det viktig å starte med opprinnelsen for å oppøve estetisk forståelse:

In order to *understand* the esthetic in its ultimate and approved forms, one must begin with it in the raw; in the events and scenes that hold the attentive eye and ear of man, arousing his interest and affording him enjoyment as he looks and listens (Dewey, 1934, s. 3).

Å arbeide med tekstur slik det er gjort i undersøkelsen byr på utfordringer og muligheter for å tenke annerledes i arbeid med figurative og non-figurative motiver, og de ulike innfallsvinklene som er benyttet for å male på tekstur kan bidra til utvikling av egenskaper som fremmer motivasjon for kreativitet og estetisk læring, samtidig som det gir føringer.

## 7 Oppsummering

Undersøkelsen har for meg vært både interessant og kunnskapsfrembringende. Den ga innblikk i hva som gir føringer og fremmer motivasjon i arbeid med figurative og non-figurative motiver på teksturert underlag. De ulike tilnæringsmåtene som ble benyttet ga motivasjon og føringer i varierende grad, og det var nyttig å erfare at ulike forståelseshorisonter påvirker læringen og at tilnærming og motivasjon avhenger av hvilken kunnskap man har fra før. Dybdelæring fremstår som et sentralt aspekt da det bidrar til å fremme motivasjon og evne til å tenke kreativt. Dette gjøres ved at det arbeidet som utføres settes inn i en helhetlig kontekst. Ved å bevisst studere klutens taktile tekstur og alle sammenføyninger i tekstilet, fremmer sansene oppmerksomheten på klutens detaljer og hvordan detaljene sammen danner en større helhet. Bevissthet om hva man ser, hører og føler kan bidra til forståelse og økt motivasjon for kreativt arbeid, fordi det du sanser gir mening for deg i en kontekst bare du forstår og som kun du kan uttrykke, dermed kan du komme inn i flytsonen der den indre motivasjonen driver produksjonen. Evnen til å sammenfatte inntrykk for best mulig resultat er kjærkommen kunnskap både i utøvende arbeid, i privatliv, arbeidsliv og i samfunnet generelt. Elevene vil møte på utfordringer som krever at de evner å knytte enkeltdelel sammen til et hele, og da er sansene viktige redskap å kunne bruke.

I undersøkelsen ble det lagt vekt på ulike tilnæringsmåter til figurativt og non-figurativt maleri med utgangspunkt i varierte tegnemåter. Selv om kopieringstegning for noen anses å være lite utviklende for barns fantasi, kan det være avgjørende for eleven for å lære seg å oppfatte detaljer i det en ser, for med denne fremgangsmåten vil eleven være opptatt av at arbeidet skal ligne originalen og det setter i gang en prosess der sansene settes i sving og detaljer blir viktige. Slik utvikler eleven ferdigheter som kan motivere til å gjennomføre for eksempel figurative motiver ved hjelp av *iakttakelse*. Kunnskap om hva en ser og kjennskap til for eksempel størrelsesforhold kan bidra til at eleven ikke gir opp fordi den ikke får det til å ligne og passe inn i eksisterende linjer og mønster, men heller motiveres til å fortsette fordi det er klart hvor feilen er og hva som må til for at arbeidet skal forbedres.

*Forestillingstegninger* kan bidra til å øke elevenes evne til å arbeide fritt der de gir uttrykk for tanker og følelser, men det kan også oppfattes som et hinder om man ikke har trening i å fable. Teksturen kan gi føringer som begrenser elevens uttrykksevne, men har eleven god fantasi og evne til å finne løsninger kan det resultere i kreative uttrykk med egenart.

Forestillingsevne kan trenes opp, men mangler en erfaring med å bruke fantasien kan det være vanskelig å få til, og derfor bør det prioriteres i undervisningen på lik linje med annen

kunnskapsinnlæring. Likeledes kan *intuitiv* tilnærming trenes opp slik at eleven kan uttrykke hva som er fokus i nuet. Denne måten å arbeide på kan gi læreren pekepinn på hva eleven opplever som utfordrende, og det kan være utgangspunkt for faglig utvikling. For noen elever kan det være utfordrende dersom oppgaven er for åpen, og uten erfaring med å uttrykke seg intuitivt i utøvende arbeid kan det hindre eleven i å få til både figurativt og non-figurativt uttrykk, selv om det vedde underlaget i utgangspunktet har mange tydelige og åpenbare løsningsmuligheter.

Motivasjonen for å arbeide med figurativt og non-figurativt motiv påvirkes av føringene det vedde underlagets eksisterende linjer og tekstur gir. Dermed kan denne arbeidsformen være utgangspunkt for faglige samtaler som kan motivere elevene til refleksjon over egne uttryksmåter. Å ta sansene i bruk kan bidra til bevisstgjøring omkring de valgmulighetene de har og bidra til kreative løsninger i arbeid med figurativt og non-figurativt motiv, så vel som i andre sammenhenger.

## 8 Referanser

- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers - kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4 (2), 95-108. Henta fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/122/171>.
- Bull-Hansen, R. (1953). *Tegning på naturlig grunnlag*. Oslo: Fabritius & sønners forlag.
- Bull-Hansen, R. (1954). Tegning i Folkeskolen. I *Aktuelle problem i folkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: optimalopplevelsens psykologi*. Denmark: Nørhaven Book A/S.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. London: Penguin Books Ltd.
- Edwards, D.C. (1999). *Motivation & Emotion: evolutionary, psychological, cognitive, and social influences*. Thousand Oaks, California: Sage publications, Inc.
- Edwards, B. (1994). *Å tegne er å se*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS.
- Eisner, E. W. (1975). Kunnskap, forståelse og bildende kunst. I T. Harbo, A. Lysne, & L. Stenhouse, *Artikler av Elliot W. Eisner SKOLENS OPPGAVE*. Oslo/Gjøvik: H. Aschehoug Co. (W.Nygaard) A.s.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke og undervisningsdepartementet. (1965). *NORMALPLAN FOR BYFOLKESKOLEN*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug &Co. (W.Nygaard).

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015/2016). *Meld.St.28 Fag - Fordypning - Forståelse En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindstrand, F., & Selander, S. (2009). *Estetiske lærprocesser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lowenfeld, V. &. (1971). *Kreativitet og vækst En redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Løvstaf, Å., & Strømme, L. (2006). *Design og arkitektur 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2006.
- May, R. (1994). *The courage to create*. New York: W.W. Northon & Company, Inc.
- Michelet, J. F. (1957). *Figurativt eller non-figurativt?* Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Nielsen, L. M. (1994). Forestillingstegning og tegning etter modell. *Forming i skolen*, 28(6), 12-14.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU Norges offentlige utredninger. (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OtherPeoplesPixels. (2018, 08 13). <http://samanthabittman.com>. Hentet fra Samantha Bittman: <https://samanthabittman.com/home.html>
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel - felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur (KDA1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2018, 08 24). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/)

Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Flekkefjord: SEEK a/s.

Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching Drawing from Art*. Worcester, Massachusetts U.S.A.: Davies Publications, Inc.



## Figurliste

Figur 1: Ann-Cathrin Stokkedal, *Hund med lue*, 2018 (s.11).

Figur 2: Ann-Cathrin Stokkedal, *Mønsterbilde i sort, hvitt og gråtoner*, 2018 (s.13).

Figur 3: Ann-Cathrin Stokkedal, *Papegøye*, 2018 (s.14).

Figur 4: Ann-Cathrin Stokkedal, *Katteblikk*, 2018 (s.35).

Figur 5: Ann-Cathrin Stokkedal, *Mønster*, 2018 (s.35).

Figur 6: Ann-Cathrin Stokkedal, *Et hundeliv*, 2018 (s.36).

## Vedlegg

Utprøvinger som ikke er beskrevet i avhandlingen

Iakttagelse etter tegning



Figur 4: Ann-Cathrin Stokkedal, *Katteblikk*, 2018.

Intuisjon – mønsterdannelse



Figur 5: Ann-Cathrin Stokkedal, *Mønster*, 2018.

Iakttagelse etter bilder



Figur 6: Ann-Cathrin Stokkedal, *Et hundeliv*, 2018.

