

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

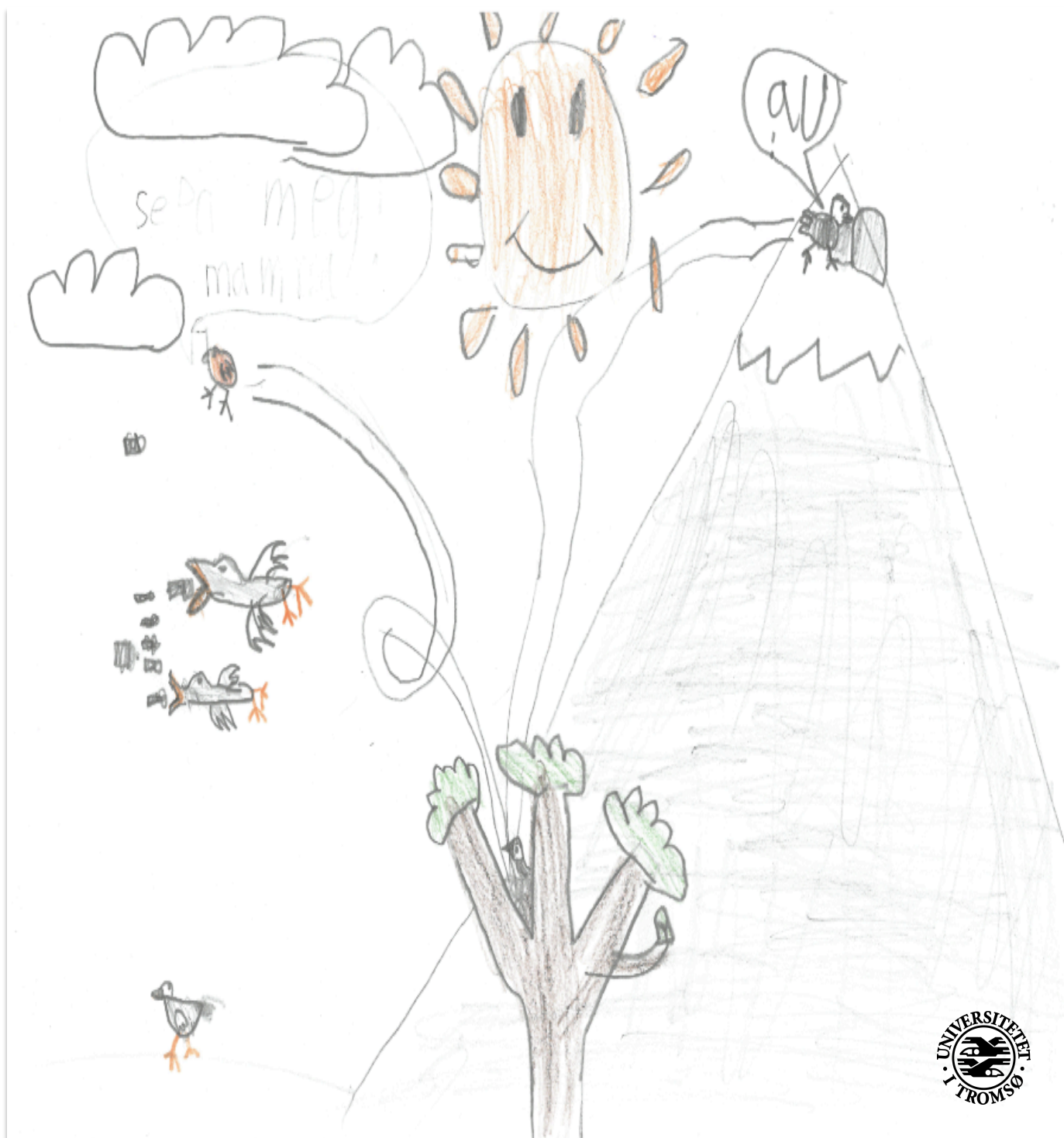
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Superblikket»

En kvalitativ casestudie om tegning som læringsaktivitet

Gunn Heidi Henriksen og Ane Elise Jensen Vestå

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7.trinn mai 2016



Sammendrag

I dette masterprosjektet ønsket vi prøve ut hvordan tegning i skolen kan påvirke elevers læring. Tegning benyttes mye i skolen, men vår erfaring er at læringsfokuset ofte uteblir i den sammenheng. Vi anvendte casestudie i gjennomføringen av prosjektet, hvor vi utførte undervisning for 3. og 6.trinn, med tegning som sentral læringsaktivitet. Ved hjelp av observasjon, loggbok samt intervju av elever og lærere, kom vi fram til våre funn. Elevenes opplevelse av å tegne for å formidle det de lærte var; gøy, annerledes, spennende og litt vanskelig. De mente det var morsommere å tegne enn å skrive, og at tegning er en bedre måte å lære på fordi den bidrar til aktiv bearbeidelse av fagstoffet, som igjen gir en dypere forståelse. Tegning som læringsaktivitet påvirket elevenes læring på ulike måter. Ved å tegne må elevene bearbeide og reflektere over det faglige innholdet, hvilket gir et godt læringsutbytte, og gode betingelser for å huske det de har lært. Tegning gir gode forutsetninger for tilpasset opplæring ved at hver elev gis mulighet til å tegne ut fra deres egen forståelse, og forståelsen synliggjøres for læreren ved at den tegnes. Det viste seg at tegningen fungerte som en læringsstrategi som bidro til at elevene tilegnet seg både faglig og metodisk kunnskap. De verktøyene elevene sitter igjen med i forbindelse med å tegne seg til læring, vil kunne hjelpe dem å se muligheter, være grenseoverskridende, og ikke minst ruste dem til livets oppgaver sammen med andre.

Forord

Med denne masteroppgaven setter vi punktum for vår femårige lærerutdanning ved Universitet i Tromsø. Det har vært spennende og utfordrende å begi seg ut i forskerfeltet. Først av alt har det vært interessant å se nærmere på et tema som engasjerer oss. Den siste tiden har vært hektisk og slitsom, men også veldig hyggelig sammen med flotte medstudenter her på masterkontoret. Vi vil rette en spesiell takk til 2xSilje og Håvard for faglig og sosialt påfyll!

Når vi tenker tilbake på studiets første dag, var vi spent på hva de neste fem årene ville bringe. Det ble givende, utfordrende og lærerike år med flinke lærere, spennende praksisperioder og intense eksamensmåned. Noen tårer og mye latter har det vært. Mellomveien har blitt vårt andre hjem, her har vi skapt mange gode minner og fått oss venner for livet. Nå er vi klar for lærerjobb fra høsten av!

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker vi å takke skolen, lærerne og elevene som tok i mot oss med åpne armer. Vi setter veldig stor pris på gjestfriheten og velviljen de viste oss.

Vi ønsker også å takke våre veiledere Lisbet Rønningsbakk og Kari Doseh Opstad for god støtte gjennom prosjektet. De har bidratt med faglig veiledning og motiverende ord, som har hjulpet oss i mål.

Til sist vil vi takke venner og familie som har vært til god støtte gjennom masterperioden. Vi har til tider hatt i litt overkant å henge fingrene i, med mye jobb ved siden fulltidsstudier. Den siste tiden har vi ikke tilbragt mange timer på hjemmefronten, og vi gleder vi oss til å komme tilbake til hverdagen, og tilbringe tiden vår sammen med nære og kjære.

Nå skal sommeren nytes –før vi tar fatt på nye og spennende utfordringer til høsten!

Tromsø 17.mai 2016

Ane Elise Jensen Vestå og Gunn Heidi Henriksen

*«Man lære mer av å tegne,
plutselig skjønne æ kor gøy det e å lære»*

Sitat av elev på 3.trinn

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 MOTIVASJON OG BAKGRUNN FOR TEMA	2
1.2 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 MÅLSETTING	5
2 METODE	6
2.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	6
2.2 FORSKNINGSDESIGN	6
2.2.1 VÅR TILNÆRMING TIL PROSJEKTET	6
2.2.2 CASESTUDIE	7
2.2.3 VÅR CASESTUDIE I LYS AV YINS 5 KOMPONENTER	8
2.3 TILGANG OG UTVALG	9
2.4 BESKRIVELSE AV VÅR PLANLAGTE CASE M/METODER	11
2.4.1 OBSERVASJON	12
2.4.2 INTERVJU	13
2.4.3 LOGGBOK	16
2.5 GJENNOMFØRELSEN AV VÅR CASESTUDIE	16
2.6 HVA KUNNE VÆRT GJORT ANNERLEDES?	19
2.7 EMPIRI OG ANALYSE	20
2.8 VÅR ANALYSEPROSESS	21
3 FORSKNINGSETIKK	24
3.1 FORSKNINGSETISKE PRINSIPPER OG RETNINGSLINJER	24
3.2 IVARETAKELSE AV INFORMANTER	25

3.3	DATAMATERIALETS KVALITET	26
3.3.1	VALIDITET	27
3.3.2	RELIABILITET	27
3.3.3	GENERALISERING	28
4	TEORETISK GRUNNLAG	30
4.1	LÆRING	30
4.1.1	SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	30
4.2	VIKTIGE LÆRINGSBEGREP	33
4.2.1	MOTIVASJON	33
4.2.2	METAKOGNISJON	33
4.2.3	LÆRINGSSTRATEGIER	34
4.2.4	KREATIVITET	34
4.3	TEGNING	35
4.3.1	ULIKE TYPER TEGNING	35
4.3.2	SEMIOTISK PERSPEKTIV	37
4.3.3	BARNETEGNING	38
4.3.4	TEGNEUTVIKLING	38
4.3.5	TEGNEKRISE	40
4.3.6	TEGNINGENS ALLMENNDANNENDE KARAKTER	41
4.3.7	KORT OPPSUMMERT	41
5	PRESENTASJON AV KJERNEKATEGORIER	42
5.1	KORT PRESENTASJON AV DE TRE KATEGORIENE	42
5.2	FORSTÅELSE	42
5.3	MOTIVASJON	45
5.4	TEGNING SOM LÆRINGSSTRATEGI OG METODE	49
6	DRØFTING OG DISKUSJON	54
6.1	LÆRINGSUTBYTTE	54

6.2	TILPASSET OPPLÆRING	56
6.3	ELEVENES OPPLEVELSE	57
6.3.1	HVA INNEBÆRER DET Å VÆRE FLINK TIL Å TEGNE?	58
6.3.2	LÆRERENS TANKER OM ELEVENES OPPLEVELSE AV TEGNING	59
6.4	EN LÆRINGSAKTIVITET –MANGE MULIGHETER	59
6.5	SOSIAL INTERAKSJON	63
6.6	GJENOMFØRBARHET AV TEGNING SOM LÆRINGSAKTIVITET	65
6.7	TEGNING OG KREATIVITET	67
7	FUNN OG AVSLUTNING	70
7.1	HVORDAN OPPLEVER ELEVENE Å TEGNE FOR Å FORMIDLE DET DE LÆRER?	70
7.2	HVORDAN KAN TEGNING SOM LÆRINGSAKTIVITET PÅVIRKE ELEVERS LÆRING?	70
7.3	HVA KAN VÅRE FUNN BIDRA TIL?	71
7.4	VEIEN VIDERE	72
7.4.1	FOR OSS SOM LÆRERE	72
7.4.2	HVA KAN DET VÆRE BEHOV FOR Å FORSKE PÅ?	72
7.4.3	TEGNING I FREMTIDENS SKOLE	73
LITTERATURLISTE		74
VEDLEGG 1: PLAN FOR FELTARBEID M/UNDERVISNINGSPLEGG		VI
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE		XII
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE		XIV
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE		XVI
VEDLEGG 5: GODKJENNELSE FRA NSD		XVIII

1 Innledning

*”Det va gøy å tegne, skrive
gjør vi egentlig heile tida...”*

Elev 3.trinn

*” Det va artig å tegne, førr at man
ikkje bare sitt i ei bok å skriv! ”*

Elev 6.trinn

I dagens skole er det et stort fokus på grunnleggende ferdigheter og testing av elevenes ferdigheter i lesing, regning og skriving, hvilket sitatene fra elevene ovenfor gir oss en bekreftelse på. Magnus Engen Marsdal (2012) viser til hvordan testing i skolen er med på å styre undervisningen, og den påvirker hva oppmerksomheten i den generelle undervisningen rettes mot. Dette bekrefter professor Anne Bamford (2012b:13) med sin kartlegging av kunst- og kulturutdanningen i norske skoler, en undersøkelse som ble gjort på vegne av Nasjonalt senter for kunst og kultur i utdanningen. I kartleggingen fremkommer det at et press rundt fokus på grunnleggende ferdigheter har tatt tid og penger vekk fra kunstfag og kreative aktiviteter.

Deler av formålet med opplæringen er i følge Opplæringslovens §1-1 at: *”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong”*. Videre skal opplæringen kvalifisere elevene til en drivende innsats i arbeidslivet, også i yrker som enda ikke er skapt. Og den skal møte barna på deres egne premisser og føre dem inn i grenseland hvor de kan prøve evner (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:2-5). Skolen skal altså bidra til en helhetlig utvikling av eleven tilpasset den enkelte elev og hans, eller hennes forutsetninger. Vår erfaring i løpet av fem års utdanning er at skolen ikke alltid klarer å favne om alt hva formålet med skolen omfatter. Dette stemmer med hva Bamford (2012b:12) fant ut i kartleggingen hun utførte, hvorpå hun forteller at det ikke tas hensyn til at læring blant elevene inntreffer på ulike måter, og begrunner dette med at det

Innledning

anvendes lite varierte undervisningsmetoder i kjernefagene. Et annet viktig poeng Bamford (2012a) fremmer, er at hun ser manglende kunnskap for hvilken positiv effekt kreative tilnærminger har i forbindelse med kvalitet og resultatheving i skolen. Det er ikke bare Bamford som har gjort en slik oppdagelse, Jakhelln og Welstad (2011: 26-27) uttrykker sin bekymring for at skolen beveger seg fra mangfold til enfold grunnet et snevert undervisningsfokus, dette i kjølvannet av økt fokus på PISA-undersøkelsene.

Ved et altfor stort fokus på lesing, skriving og regning ser vi at muligheten til å utdanne *hele* mennesket svekkes. Variert fokus, samt bruk av ulike læringsaktiviteter og strategier er en nødvendighet. Vi vet at det tegnes mye i skolen, spesielt på de laveste trinnene, uten at det er et bevisst fokus på læring knyttet til aktiviteten. Tegning er en kreativ tilnærming som ligger barnet nært, ved å utføre et masterprosjekt hvor temaet var ”å tegne seg til læring” ønsket vi å møte barna på deres premisser. Vi ville se hvordan tegneaktiviteter kan benyttes mer målrettet i læringsarbeidet.

1.1 Motivasjon og bakgrunn for tema

3.studieår var vårt fagvalg Kunst og håndverk, og i den forbindelse opplevde vi en gryende interesse for betydningen av praktiskeestetiske fag i skolen, samt viktigheten av å gjennomføre variert og kreativt arbeid i alle fag. Videre valgte vi å skrive en bachelor som vi navnga ”Kunst og håndverk på alvor”, hvor vi gjennom et aksjonslæringsprosjekt forsket på oss selv og vårt fokus på kunst og håndverkstekniske elementer i forbindelse med undervisning i alle fag i en 2. klasse.

4.studieår ble vi presentert for pedagogisk entreprenørskap og lærte betydningen av å anvende dette i skolen. I forbindelse med vår overtakelsespraksis skulle vi planlegge og gjennomføre et entreprenørskapsprosjekt ute i felten for å få en praksisnær tilnærming til begrepet. Pedagogisk entreprenørskap i skolen innebærer å skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping (Kunnskapsdepartementet, 2006:1). I forbindelse med entreprenørskapsprosjektet fikk vi erfare hvilken positiv læringseffekt det har å benytte elevens ståsted og ferdigheter som utgangspunkt ved tilegnelse av ny kunnskap. Vi så også hvordan prosjektet ga et godt læringsutbytte for elevmangfoldet vi utførte det sammen med. For enkelte elever så det ut til å bidra med en spesielt positiv innvirkning i form av økt motivasjon, og arbeidsinnsats, de viste ekte ”stå på vilje”. Dette gjorde inntrykk, og vi opplevde det som en viktig og god erfaring å ta med seg videre.

Innledning

Vi har altså rettet fokus mot kreative og skapende læringsmetoder i utdanningsløpet og har lært, og erfart verdien av å fremme dette i opplæringen. Dette kombinert med fokus på tilpasset opplæring, samt en formening om at innholdet i læringsaktivitetene en velger bør være nær elevene for å gi dem best mulig forutsetning for læring, ledet oss mot valget vårt. Vi tenkte at tegning kunne være en egnet læringsaktivitet, da den kan bidra til kreativ og skapende læring, samt fremmer tilpasning. Av hensyn til at det hele tiden kommer *nye* ting i skolen, ønsket vi å velge noe som allerede eksisterer i skolen. Vi vet at det tegnes mye, men det ligger sjelden et bevisst fokus på læring knyttet til tegningen. Tegning er en kreativ tilnærming som ligger barnet nært, og det er synd at en slik ressurs ikke blir utnyttet bedre. Vi spurte oss selv; Hvorfor fokuseres det ikke mer på tegning og læring, spesielt når vi vet hvor mye det tegnes i skolen? Hva med å skape et prosjekt om å *tegne seg til læring*? Slik ble prosjektet vårt til!

1.2 Avgrensing og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan tegning kan benyttes for å styrke elevenes læring i skolen. Vi ønsket å belyse hvordan tegningen kan benyttes i tilegnelsen av ny kunnskap, innenfor alle fag i skolen. Tegning innebærer mange typer aktiviteter, og med mulighet for ulike målsettinger for aktiviteten, men i denne sammenhengen har vi valgt å bruke tegning som et redskap for faktabasert læring. Et viktig aspekt er at dette er et praktisk-estetisk opplegg, men ikke må forveksles med de grunnleggende målene i kunst og håndverksfaget. Å tegne seg til læring handler som regel om å lære seg å tegne, gjennom å tegne, men i vårt prosjekt skulle dette handle om å tilegne seg faktakunnskaper. Vi så behovet for å avgrense temaet ved å velge ut skolefag vårt prosjekt skulle bygges rundt. Gjennom å naturfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter omtalt som KRLE), ønsket vi å omfatte faglig innhold i form av både fakta og fortellinger.

En annen viktig faktor for oss var at dette skulle være en studie som sier noe om hvordan tegning kan benyttes i dagens skole. Dermed ble rammene skolen arbeider innenfor også rammene for vårt prosjekt. Ressursene som aktivitetene i vårt prosjekt krever, både i forhold til utstyr og lærerressurser, skulle derfor være innenfor de rammene vi ser som typiske i norsk skole.

Innledning

Ved å la elever prøve ulike undervisningsopplegg der de tegnet som den sentrale læringsaktiviteten, ønsket vi å få frem ulike aspekter ved læringsprosessen. Vår problemstilling ble derfor som følger:

- *Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?*

Hovedfokuset i vår studie ble med det elevenes læring. Både hva og hvordan de lærer. For å kunne besvare problemstillingen ble vi derfor avhengig av å forstå elevenes perspektiv, noe som førte oss til følgende delspørsmål:

- *Hvordan opplever elevene å tegne for å formidle det de lærer?*

Videre i vår oppgave vil vi omtale vår problemstilling og delspørsmål som våre forskningsspørsmål, når de vises til i fellesskap.

1.3 Tidligere forskning

Våre søk på empirisk basert forskning på området viste at de fleste studier vi fant om å tegne seg til læring, handler om å tilegne seg tekniske tegneferdigheter. Vi fant to interessante studier som tar for seg tegning som metode i skolen. Begge prosjektene er utført sammen med elever på 1.trinn. De beskriver hvordan tegning kan bidra til utvikling.

Margaret Brooks (2005) ved University of New England i Australia har beskrevet hvordan tegning kan benyttes som et redskap for læring. Gjennom en studie gjennomført i en klasse på 1.trinn har hun fokusert på hvordan tegning kan bidra til læring i lys av Vygotskys sosialkonstruktivistiske læringsteori. Hun viser til at elevenes kunnskaper konstrueres ved at tidligere kunnskaper kombineres med ny, i møte med andre. I studien hun presenterer arbeider elevene med et prosjekt om lommelykter, og tegner flere tegninger med samme tema over en periode. Elevene utforsker dette ved å tegne, studere egen tegning, samtale med andre og utforske lommelykten ved å holde den i hånden. Elevene hadde hver sin lykt, som de tegnet gjentatte ganger. Ved å samtale om tegningene, fikk elevene utvidet sin forståelse før de tegnet lyktene på nytt. Det resulterte i stadig mer kompliserte tegninger. Brooks fremmer tegningens mulighet til å skape interaksjon mellom lærer og elev, elever seg i mellom og mellom elev og tegning. Hun påpeker med det den sentrale og effektive rollen tegning kan ha i en sosialkonstruktivistisk læringsprosess (ibid). Vi ser en parallell mellom denne forskningen og prinsippene i Reggio Emilia-pedagogikken. Denne pedagogikken innebærer at

Innledning

barn konstruerer sin kunnskap i samhandling med andre, de lærer ved å være delaktig i egen læreprosess, gjennom å utforske og tolke omgivelsene (Reggio Emilia Instituttet, 2015).

Ved NTNU har Marit Holm Hopperstad (2002) gjennomført en studie med fokus på barns meningssskaping ved tegning. Prosjektet er gjennomført på 1.trinn og omtaler det Hopperstad kaller en "hverdaglig" aktivitet i skolen, elevene tegner til tekster de har lyttet til eller arbeidet med. Fokuset er rettet mot hvordan elevene skaper mening i egen tegning, hva som motiverer dem og hvilken betydning den sosiale samhandlingen har i prosessen. I avhandlingen er det et stort fokus på samhandlingen elevene i mellom, og hvordan de påvirker hverandre i tegneprosessen. For å skape mening i tegningene må elevene velge hva de vil presentere. De er opptatt av hva de selv har valgt å tegne, og interessert i å se og høre hva medelever har tegnet. Hopperstad viser til en viktig faktor i bildeskapingen, leken. Lek med visuell form. Leken blir en måte å være sammen på. Gjennom leken i arket kan elevene enes om hva som skal tegnes og hvordan.

Både Brooks og Hopperstad har fokus på læringsprosessen rundt tegningen, og betydningen samhandlingen med andre innehar. De to studiene beskriver ulike måter å benytte tegning på i undervisningen, men de kan ikke sies å ha fokus på hvordan tegning kan anvendes som metode for å tilegne seg kunnskap i ulike fag i skolen.

1.4 Målsetting

Målet med vårt masterarbeid er å bidra til økt innsikt i tegning som læringsaktivitet. Det er et mål å skape forståelse for hvilke læringsmuligheter og nytteverdi denne arbeidsformen kan tilføre elevene og skolen. Vi tror potensialet til denne arbeidsmåten er stor, og fortjener en mer sentral rolle i skolen. Skrivning og lesing er grunnleggende ferdigheter som har sentrale posisjoner i skolen. Fokuset på å uttrykke seg skriftlig, kan hindre fokuset på å benytte tegning. Ved å beskrive tegningens læringsverdi ønsker vi å være med på å styrke tegningens posisjon i læringsarbeidet i skolen.

2 Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive, reflektere over og begrunne vår metodiske tilnærming til prosjektet. Først presenterer vi vårt forskningsdesign, med fokus på casestudie. Videre forteller vi om vårt prosjekt og de anvendte metodene; observasjon, intervju og loggbok. Dernest redegjør vi for gjennomførelsen av prosjektet og reflekterer over hva vi kunne gjort annerledes. Til sist vil vi beskrive vår analyseprosess.

2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vår metodiske tilnærming er avgjørende for resultatet av vår studie. De valgte metodene er verktøy som hjelper oss å besvare vår problemstilling. Som nevnt innledningsvis er problemstillingen og vårt delspørsmål følgende;

- *Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?*
- *Hvordan opplever elever å tegne for å formidle det de lærer?*

2.2 Forskningsdesign

For å besvare våre forskningsspørsmål best mulig var det viktig å ha en strategi for innsamling og analysing av data. Denne strategien kan kalles forskningsdesign, og skal sikre at studien er gjennomførbar, pålitelig og gyldig. Designet er studiens form og kan sees på som de strategier og valg en som forsker gjør når innsamling av empiri planlegges og senere analyseres (Postholm, 2010:41-42). I dette delkapitlet vil vi gjøre rede for vårt forskningsdesign.

2.2.1 Vår tilnærming til prosjektet

For å forske på hvordan elever lærer gjennom å tegne, var vi avhengige av å forstå elevenes perspektiver. Vi ønsket å samtale med elevene og se dem i undervisningssituasjonen. Dette er kvalitativ forskning der vi undersøker menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2010:35). For oss var kvantitativ forskning utelukket, da denne typen metoder gir lite rom for fleksibilitet og dataene er basert på tall. Ved å benytte kvalitative metoder kunne vi være mer fleksible, og dataene kunne bygge på lyd, tekst og bilder (Christoffersen & Johannessen, 2012:17-19). Dette ga oss mulighet til å bedre få frem

Metode

elevenes og lærernes opplevelser av tegning som læringsaktivitet. Ettersom vi ikke hadde gjennomført noe lignende prosjekt tidligere, ville en kvalitativ tilnærming gi oss mulighet til å gjøre nødvendige endringer underveis i prosessen.

Gjennom vår forskning søker vi å få innblikk i elevenes læringsutbytte og motivasjon ved å benytte tegning som læringsaktivitet i undervisningen. Det gjør det nødvendig for oss å legge vekt på å forstå aktørenes egen forståelse av egne handlinger. Gjennom både fenomenologi og hermeneutikk tar en utgangspunkt i aktørenes erfaringer og synspunkter i analyseprosessen. Forskjellen er at den hermeneutiske fortolkningen skjer på et bredere grunnlag, i lys av en større sammenheng. Her kan en som forsker i større grad legge vekt på egen fortolkning av materialet, og forskerens for-forståelse vil i stor grad påvirke analysen (Grønmo, 2004:372-373). For oss ble dette en naturlig tilnærming til prosjektet, da vi er svært engasjerte på området, og gikk inn i studien med forventinger som vi umulig kunne legge til side. Vi er opptatt av det praktisk-estetiske feltet, og det vil påvirke vår analyse. I datainnsamlingsprosessen er vi sentrale aktører da vi selv intervjuer og observerer, dette kombinert med vår for-forståelse, vil påvirke vår fortolkning og besvarelse av forskningsspørsmålene. Nilssen (2012:72) påpeker at en hermeneutisk tilnærming ikke legger vekt på at det finnes en sannhet, men at vi kan forstå fenomener på ulike måter. Dette anser vi som svært betegnende for vår studie, noe vi vil vise til i kapittel 2.2.3.5 kriterium for å tolke funnene.

Vi ønsket å få best mulig innsikt i elevenes opplevelser, og bestemte oss derfor for å velge ut fokuselever og lærere som vi skulle intervjuer flere ganger gjennom prosessen. Det skulle gi oss mulighet til å anvende mer tid på hver av informantene, gå mer i dybden, hvilket vil gi oss rikere data. Dette beskrives av Leseth og Tellmann (2014:42-43) som et intensivt forskningsdesign, og er typisk for kvalitativ forskning. Her innhentes data fra færre informanter, men en får mer informasjon fra hver av dem. Slik ønsket vi å styrke muligheten til å bli bedre kjent med både elever og lærere, og dermed også få en bedre forståelse for det de ønsket å formidle til oss.

2.2.2 Casestudie

En casestudie er en empirisk undersøkelse der en forsker på et fenomen i sin virkelige kontekst, der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare (Yin, 2003:13). For oss ble denne form for studie et naturlig valg da vi ønsket å utforske fenomenet *tegning som*

Metode

læringsaktivitet i dens naturlige kontekst, nemlig *i undervisningen*. Ved å gjennomføre en casestudie mente vi at vi på best mulig vis kunne favne om alle de kontekstuelle forholdene rundt tegningen, som er viktige å se aktiviteten i lys av. Det er ikke mulig å skille fenomenet fra konteksten i denne sammenhengen, ettersom de er gjensidig avhengige av hverandre. Vi mente å kunne belyse tegning som læringsaktivitet i skolen best dersom vi så på aktiviteten innenfor skolens og undervisningens rammer.

Når en forsker med utgangspunkt i spørsmål om hvordan noe er, eller hvorfor det er slik, kan casestudie være en naturlig fremgangsmåte. Det gir gode muligheter for å forklare fenomenet, og se de virkelige hendelsene med et holistisk blikk (Yin, 2003:2-6). En casestudie kan også omtales som kasus- eller eksempelstudie (case-studie, u.å.). Ved å se på en spesifikk kasus i dets kontekst kan en gi en detaljert beskrivelse av fenomenet (Postholm, 2010:50). Denne beskrivelsen kan ikke nødvendigvis generaliseres, men kan bidra til en økt teori- og begrepsforståelse, og forklaringer om handlinger og prosesser (Andersen, 2013:25 , Eilertsen, 2013:184). Ved å gjennomføre et prosjekt med tegning som læringsaktivitet i KRLE og naturfag ønsket vi å bidra med et eksempel som kan føre til økt forståelse på feltet.

2.2.3 Vår casestudie i lys av Yins 5 komponenter

I følge Yin (2003:21-28) er fem komponenter spesielt viktig for casestudie som forskningsdesign. Vi vil her gi en kortfattet presentasjon av prosessen i vår studie sett i lys av komponentene.

2.2.3.1 Problemstilling

Vår studie startet med undring over hvorfor en ikke fokuserer mer på at elevene kan benytte tegning for å tilegne seg ny kunnskap. Med tanke på det sterke fokuset på skriving i skolen, var spørsmålet om en ikke kan ”tegne seg til læring”, på samme måte som en snakker om å ”skrive seg til læring”? Etter flere økter med idemyldring endte vi opp med følgende problemstilling og forskningsspørsmål;

- ***Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?***
- *Hvordan opplever elever å tegne for å formidle det de lærer?*

2.2.3.2 *Teoretiske antagelser*

Når forskningsspørsmålene ble utformet gjorde vi oss noen antagelser om hva vi ville finne. Vi antok at dette var en naturlig og populær aktivitet hos elevene, og at tegningen kunne hjelpe dem til å huske. I følge Yin retter dette oppmerksomheten på hva en kan studere nærmere, og antakelsene leder dermed til videre undersøkelser.

2.2.3.3 *Analyseenheter*

Neste steg i prosessen var å avgrense enheten vi ville undersøke. Dette omhandlet vårt valg av elever og lærere, noe vi vil beskrive nærmere i kapittel 2.3.

2.2.3.4 *Logisk sammenheng mellom data og antakelser*

Når vi analyserte dataene fulgte vi de teoretiske antakelsene som var med på å forme undersøkelsen, og lot de styre analyseprosessen. I vår eksempelstudie var intervjuguiden utformet med utgangspunkt i våre antakelser, antagelsene ble med det en viktig del av vår analyseprosess.

2.2.3.5 *Kriterium for å tolke funnene*

Våre data ble analysert og tolket opp mot eksisterende teori, med de teoretiske antakelsene som filter. Våre ”forskerbriller” påvirket også denne tolkningsprosessen. Vår dataanalyse startet allerede da vi gikk ut i forskningsfeltet. Dette vil si at vi har hatt stor påvirkning på analysen, slik at det vi presenterer i denne oppgaven er vår forståelse av fenomenet.

2.3 **Tilgang og utvalg**

Når en gjennomfører en kvalitativ studie baserer en undersøkelsen sin på et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg innebærer at informantene en velger innehar egenskaper eller kvalifikasjoner som egner seg i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009:53). For å besvare problemstillingen vår; *Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?*, sto det klart for oss at det var nødvendig å gjennomføre undervisning. Vi vurderte det som mest hensiktsmessig å selv dra ut i felten for å undervise, i stedet for å ”belaste” andre lærere med dette i en ellers hektisk hverdag. Vi anså det som interessant, og mest gjennomførbart å ha denne type undervisningsopplegg på 3. eller 4. trinn. Da vi av erfaring

Metode

vet at elever på disse trinnene gjerne verdsetter tegning, dessuten tenkte vi det var utfordrende nok å gjennomføre et prosjekt som var nytt for oss. Vi utelukket derfor mellomtrinnet, da vi vurderte det slik at de eldre elevene muligens ikke ville være like mottakelige for denne typen opplegg. Vi så bort fra 1. og 2. trinn da de er i begynneropplæringsfasen. Vi søkte derfor 3. eller 4. trinn som vårt strategiske utvalg.

Vi så det hensiktsmessig å benytte en *marginalgruppe* i forbindelse med valg av informanter. En marginalgruppe kjennetegnes av personer som kan være av spesiell verdi for prosjektet (Mellin-Olsen, 1996:29-30). I prosessen med å skaffe tilgang til empiri, vurderte vi flere ulike skoler og lærere. For oss ville det være mest strategisk å forsøke og komme i kontakt med lærere vi kjente med interesse for kreativitet og estetiske læreprosesser. Ved å oppsøke lærere som interesserte seg for dette så vi for oss økt mulighet for tilslag. I tillegg tenkte vi at disse lærerne kunne tilføre oss noe egenerfart, og de ville trolig ha en dypere forståelse for prosjektet vårt. Ikke minst ville de kunne bidra med gode innspill som muligens ville styrke prosjektet. For oss ville det vært verdifullt å få til et samarbeid med lærere med denne interessen.

Først forsøkte vi å komme i kontakt med to lærere med kompetanse i kunst og håndverk via e-post. Vi fikk positiv tilbakemelding fra begge to, men den ene underviste kun i faget kunst og håndverk, og den andre hadde ansvaret for en klasse på 1.trinn. Dette var uaktuelt for oss da vi ønsket å gjennomføre feltarbeidet vårt på 3. eller 4. trinn. Dessuten skulle undervisningsoppleggene foregå i naturfag og KRLE, vi så oss derfor nødt til å takke pent nei.

For videre progresjon i prosessen bestemte vi oss for å kontakte to lærere vi hadde noe kjennskap til fra tidligere praksis, som underviser på 3.trinn. Vårt inntrykk av disse lærerne var at de er åpne for å prøve ut nye ting, og at de er kreative i sin lærerhverdag. Til alt hell fikk vi positiv respons, og det ble klart at vi skulle gjennomføre prosjektet vårt i to ulike klasser på 3.trinn ved skolen deres. Med disse to lærerne som vår marginalgruppe fikk vi også tilgang 40 tredjeklassinger. Hvilke elever vi skulle benytte som informanter skulle avklares etter første undervisningsøkt. Vi planla i første omgang å velge elever som var aktive i tegneprosessen og klassesamtalen, da vi så for oss at de kunne bidra med rike data. Dette kunne gi oss et noe homogent utvalg, hvilket innebærer minimal variasjon mellom informantene (Leseth & Tellmann, 2014:55). For å fremme variasjon og troverdighet var vi

Metode

derfor bestemt på at vi også skulle intervjuere elever som ikke viste samme engasjement over enkelte av oppleggene.

2.4 Beskrivelse av vår planlagte case m/metoder

For å kunne besvare våre forskningsspørsmål ønsket vi å gjennomføre undervisning, der tegning var den sentrale læringsaktiviteten. Vi fikk mulighet til å gjennomføre prosjektet i to klasser på 3.trinn. På en uke skulle vi prøve ut tre undervisningsopplegg¹, som vi hadde utviklet etter temaene fastsatt på månedsplanen:

Fag	Tema	Ant. skoletimer
Naturfag	Livssyklus	3
KRLE	Jødedom –Moses og utgangen fra Egypt	1
KRLE	Jødedom –Å leve som jøde	1

I etterkant av hver undervisningsøkt planla vi intervjuer med 10 fokuselever, 5 fra hver klasse. De tre undervisningsoppleggene skulle gjennomføres i begge klassene, og på den måten gi oss mulighet til å prøve ut nødvendige endringer i oppleggene. I tillegg til undervisning og elevintervjuer, ønsket vi å samtale med lærere om tegning i skolen og vårt prosjekt.

Vi valgte å gjennomføre tre ulike typer opplegg, for å best mulig besvare forskningsspørsmålene. I naturfag skulle elevene arbeide med ulike livssykluser i grupper, for så å legge dette frem for hverandre. Deres tegninger skulle vises på tavlen, som en sentral del av formidlingsseansen. I KRLE skulle elevene tegne til to ulike opplegg, for så å benytte egen tegning som utgangspunkt for læringssamtale i klassen. Vi forsøkte å skape en variasjon i oppleggene ved å ha en oppgave der elevene tegnet til en fortelling, og et annet der elevene skulle tegne fakta om religiøse ritualer og levemåter. Vår visjon med dette var å samle empiri som kunne fortelle oss noe om ulike måter å anvende tegning på.

Som metoder i vår datainnsamling planla vi å benytte observasjon, intervju og loggbok på følgende måter;

¹ Se vedlegg opplegg 1-3

2.4.1 Observasjon

Sentralt i vår studie er bruken av observasjon, en velegnet metode når en som forsker ønsker direkte tilgang til det en forsker på (Christoffersen & Johannessen, 2012:62). Ved å være tilstede i klasserommet kunne vi være en del av prosessen, erfare hvordan det var å undervise med tegning som sentral aktivitet. Det ga oss også mulighet til å se hvordan elever og lærere responderte på denne typen undervisning. Vi ville gjennomføre en åpen observasjon, der både elever, lærere og foresatte var informert om vårt prosjekt.

For oss var det naturlig å utføre en ustrukturert observasjon da vi gikk åpent inn i settingen med mål om å få mer innsikt i hvordan tegning fungerer som læringsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012:71). Selv om vi skulle gjennomføre åpne og ustrukturerte observasjoner underveis i undervisningsøktene så vi det formålstjenlig å avgrense fokuset vårt noe. Dette gjorde vi ved å fokusere på observasjoner rundt elevenes respons på tegning og tegneprosess, samt eventuelle elementer som kunne tyde på læring blant elevene. Til tross for avgrensningene, skulle fokuset vårt være vidt, hvilket kunne gi oss en god mulighet til å se alle de forskjellige forholdene som oppsto underveis. Vi planla å registrerte data uten faste kategorier i form av nøkkelord og korte setninger fortløpende i timene (Bjørndal, 2011:50-55).

Studien skulle gi oss rom til å inneha to ulike feltroller. I og med at vi utførte undervisningsoppleggene våre selv kunne vi innta rollen som *deltakende observatør*. Her ville vi være aktive i undervisningssituasjonen vi forsket på, og omgivelsene være oppmerksom på vår forskerrolle. Den av oss som ikke hadde hovedansvaret for undervisningen, fikk da mulighet til å være *observerende deltaker*. Her er også observasjonen åpen, men observatørens rolle er ikke aktiv i prosessen (Postholm, 2010:64). Dette anså vi som en fordel da den deltakende observatøren har mange aspekter å tenke på gjennom undervisningssituasjonen. En observatør som er mer på sidelinjen vil da kunne se andre sider ved situasjonen, på denne måten kunne vi sammen bidra med ulike observasjoner.

Gjennom observasjon, som kan defineres som oppmerksom iaktakelse, er bruk av sansene sentrale. Persepsjon er en definisjon på å sanse samtidig som man tolker, og danner grunnlaget for observasjonen (Løkken & Søbstad, 1995:37-38). Dette resulterer i at det vi sitter med av tidligere kunnskap og erfaringer, vår forforståelse, vil være med på å farge det vi

observerer (Postholm, 2010:55). Av den grunn var det viktig for oss å gjennomføre elevintervjuer slik at elevene selv kunne uttale seg om egne erfaringer og læring.

2.4.2 Intervju

Ved å benytte forskningsintervju kan en belyse de problemstillinger og forskningsspørsmål en vil utforske (Sollid, 2013:125). I vår studie anså vi det som nødvendig å samtale med både elever og lærere for å få en bedre forståelse for det vi forsket på. Spesielt viktig føltes det å skulle lytte til elevenes egne tanker om prosjektet, da vi ønsket å drøfte deres opplevelse av aktiviteten. Vi ønsket å anvende kvalitativt forskningsintervju hvilket Mellin-Olsen (1996:24) beskriver som en samtale med et bestemt utvalg personer. Formålet med samtalen er å redegjøre for hvordan informanten forstår de ulike spørsmålene intervjueren stiller. En kan på ingen måte se forskningsintervjuet som en hverdagssamtale, da det kjennetegnes av en tydelig ”spørsmål og svar”-struktur. På denne måten belyses de områdene forskeren har valgt å se nærmere på (Sollid, 2013:124-125).

Vi valgte å utføre semistrukturerte intervjuer som kjennetegnes av at en stiller med intervjuguide² som utgangspunkt. Rekkefølgen underveis i intervjuet har ingen viktig betydning da intervjueren benytter intervjuguiden til å sirkle samtalen inn rundt ønskede temaer (Kvale & Brinkmann 2009:47). Det gir mulighet til å følge informantens fortelling, men likevel få informasjon om de temaene som er ønsket (Thagaard, 2003:85). For oss var det viktig å åpne for å stille ikke-planlagte oppfølgingsspørsmål til elevene der det var behøvelig. Dette for å fremme elevstemmen. På den annen side hadde vi en viss struktur i form av fastsatte spørsmål som vi stilte samtlige av våre fokuselever. I følge Kvale og Brinkmann (2009:47) kan semistrukturerte intervjuer benyttes når en ønsker å fange intervjupersonens livsverden og fortolkninger av fenomenet en forsker på. I vårt prosjekt var dette sentralt for å få frem elevenes opplevelse av tegneprosessen.

Vi valgte i tillegg å benytte oss av gruppeintervju, også kalt fokusgruppeintervju. Ved å intervju flere informanter samtidig kan en fremme et mangfold av synspunkter, vurderinger

² Vi henviser til vedlegg 1

Metode

og kreative assosiasjoner. Intervjuet er fokusert rundt et avgrenset tema, og en kaller derfor informantene for en fokusgruppe. Sammen kan de drive samtalen og gi utdypende data om temaet ved at deltakerne følger opp hverandres svar (Grønmo, 2004:159-161, Leseth & Tellmann, 2014:89, Thagaard, 2003:85). Dette var effekten vi søkte, da vi var usikre på om alle elevene ville være trygge nok i intervju med oss alene til å ytre sine synspunkter. Dersom noen informanter imidlertid vegrer seg for å si sin mening, kan de dominerende synspunktene bli fremmet. I så fall vil ikke gruppeintervju ha denne positive effekten. Gruppeintervju forutsetter at informantene har et felles grunnlag å diskutere ut fra (Thagaard, 2003:85), i vårt feltarbeid ville dette være undervisningen. Gruppeintervjuene blir mer komplekse enn enkeltintervjuer da dataene ikke bare skapes i relasjon mellom intervjuer og informant, men også i relasjon mellom informantene (Leseth & Tellmann, 2014:89). Å benytte gruppeintervju, i tillegg til intervju med elevene en til en, ville derfor være hensiktsmessig.

I forkant av feltarbeidet forberedte vi de semistrukturerte intervjuene ved å utarbeide en intervjuguide³. For oss var dette en viktig prosess, ettersom vi var to intervjuere. Ved å standardisere intervjuene, kunne vi i større grad sikre at vi hadde likt fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). For å kunne ta tak i og følge opp elevenes respons valgte vi å ha tre veiledende spørsmål vi skulle fokusere på i hvert intervju. Vi utarbeidet også noen underspørsmål, som vi kunne stille dersom vi ønsket mer informasjon. Dette kunne fungere som en sjekkliste for at de ønskede temaene skulle bli tatt opp i løpet av intervjuet. Hvilket kunne gi oss mulighet til å sammenligne elevenes svar og dermed se likheter og forskjeller mellom deres erfaringer og refleksjoner (Sollid, 2013:128-129).

I utarbeidelsen av intervjuguiden fikk vi også fastsatt hvilke praktiske rammer intervjuene skulle ha. Antall intervjupersoner ble valgt ut fra tilgjengelig tid og ressurser. Vi bestemte oss for å intervju ti elever, fem elever fra hver av klassene. Dette var i samsvar med tanken om at det er en fordel og ha et mindre antall informanter, og heller bruke mer tid på forberedelser og analyse. Loven om fallende utbytte, som peker på at et økt antall informanter etter et visst punkt tilfører stadig mindre kunnskap (Kvale & Brinkmann 2009:129), støttet også opp under

³ Se vedlagt intervjuguide

Metode

vårt valg. Med fem elever fra hver gruppe hadde vi tro på at vi skulle få tilstrekkelig empiri for å kunne besvare vår problemstilling.

Vi valgte å intervjuere elevene i etterkant av de tre undervisningsoppleggene for å se om elevene responderte ulikt på forskjellige typer aktiviteter med tegning. Ved å intervjuere samme elev tre ganger ønsket vi også å bli bedre kjent med, skape en relasjon til, og dermed gi intervjuene samlet sett en tryggere ramme. Vi valgte å intervjuere elevene individuelt første gang, i grupper andre gang og til sist alene. Ved å ha intervjuet en til en, ønsket vi å fremme elevenes egne refleksjoner rundt tegningen. I gruppeintervju kunne elevene føle trygghet ved å være sammen med en eller to medelever, og dermed kanskje fortelle mer. Vi var oppmerksomme på at deres svar kunne påvirkes av medelevenes respons, både i positiv og negativ retning. I det tredje intervjuet hadde vi flere spørsmål, og håpet at elevene etter flere intervjuer kunne føle seg trygge på oss, og dermed gi utfyllende svar.

Vi diskuterte hvorvidt vi skulle gjennomføre intervjuer sammen eller hver for oss. Ved å være to intervjuere til stede kunne vi diskutere og tolke sammen i etterkant. Det ville gi oss mulighet til at en intervjuet og en noterte empiri som ville utdype det vi kunne sitte igjen med fra lydopptaket. Vi valgte likevel å utføre intervjuene individuelt, dette for at elevene ikke skulle føle seg i mindretall. Det kan virke hemmende på samtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012:81). Valget ble gjort med ønske om å få best mulig innsikt i elevens livsverden.

Lokasjonen for intervjuene var også viktig i planleggingen. Ved å gjennomføre intervju der intervjupersonen oppholder seg til daglig, vil intervjuet skje i en kontekst der informanten er på hjemmebane og kan føle seg trygg (Sollid, 2013:131). Stedet for en samtale kan legge restriksjoner på hva som blir sagt. Tryggheten de føler vil påvirke hvordan de uttrykker seg (Mellin-Olsen, 1996:32-33). Vi valgte derfor å gjennomføre samtalene på grupperom tilknyttet elevenes klasserom.

For å få fyldige data fra de semistrukturerte intervjuene valgte vi å benytte lydopptaker. Det ga oss mulighet til å kunne konsentrere oss fullt ut om elevens svar og reaksjoner under intervjuet. I stedet for å sortere informasjonen ved å skrive notater underveis, blir alt som sies i intervjuet bevart på opptaket (Thagaard, 2003:97).

2.4.3 Loggbok

For å dokumentere refleksjoner rundt prosessen i forbindelse med undervisningsoppleggene og intervjuene vi foretok oss, planla vi å skrive logg underveis i datainnsamling- og analyseprosessen. Logg anses som en usystematisk teknikk hvor en skriver ned hendelser av ulikt slag. Hensikten med loggboken er at den skal gi en mulighet til å skrive utfyllende beskrivelser av det en observerer. Dette hjelper en til videre refleksjon og forståelse (Løkken & Søbstad, 1995:50-51). Ved å anvende forskerlogg ivaretas tanken, loggen er av den grunn med på sikre fremdrift i forbindelse med analysearbeidet (Nilssen, 2012:36:42). For oss var intensjonen at loggen skulle fungere som en dagbok, og ivareta alle de ulike refleksjonene, tankene og spørsmålene. Ved å ta i bruk dagboka, skriver en både fra hjertet og hodet, og tolker erfaringene en gjør seg på en nærgående måte (Tiller, 2006:83-84). Det er mest hensiktsmessig at en skriver i dagboka umiddelbart etter endt undervisningsøkt, eller etter arbeidsdagen er over. Jo før en tar seg tid til å notere dess bedre. Slik unngår en at notatene blir feilaktige og unyanserte (Bjørndal, 201:49). For oss var det derfor viktig å sette av noen minutter innimellom undervisningsoppleggene og intervjuer til å føre logg.

2.5 Gjennomførelsen av vår casestudie

Vår første uke med feltarbeid gikk i stor grad som forventet, i forhold til vår plan for datainnsamling. Undervisningsoppleggene fungerte i grunnen mye bedre enn vi hadde forventet, og elevene var nesten udelt positive til dem. Etter en uke med datainnsamling drøftet vi innsamlet datamateriale, og fant det interessant å prøve ut lignende opplegg på høyere trinn. Vi ønsket å se om vi ville oppleve samme effekt hos eldre, som ikke lengre tegner i samme grad som de yngre elevene.

Det førte til en ny runde i felten, der vi gjennomførte to opplegg⁴ i en klasse på 6.trinn;

Fag	Tema	Ant. skoletimer
Naturfag	Lyd	1
KRLE	Kristendom -Livshendelser	1

⁴ Se vedlegg opplegg 4-5

Metode

Også her ble det i etterkant av undervisningen gjennomført intervjuer med elever.

Dermed fikk vi ytterligere 20 elever som informanter, dette bidro til å gi oss en maksimal variasjon. Hvilket innebærer at vi som forskere velger informanter som er mest mulig ulik hverandre (Leseth&Tellmann, 2014:55).

Etter at vi utvidet feltarbeidet gjennomførte vi altså to undervisningstimer på 6.trinn. Vi ønsket å se reaksjonene fra elevene her opp mot det vi hadde opplevd på 3.trinn, og benyttet av den grunn samme intervjuguide. Men vi var usikre på om det ville være hensiktsmessig å intervju elevene etter begge oppleggene. Etter å ha gjennomført et par intervju ble vi enige om at elevene på 6.trinn virket til å distansere svarene sine fra egne tegninger i større grad enn 3.trinn. De besvarte spørsmålene om tegning på et mer på generelt grunnlag. Hvilket førte til at vi stilte avslutningsspørsmålene på første intervju, og innhentet andre informanter fra klassen til intervju etter neste undervisningsøkt.

I tillegg til de planlagte intervjuene valgte å gjennomføre ytterligere intervju på begge trinn, med elever som virket til å kunne tilføre oss flere verdifulle data. Eksempler på dette var elever som ikke ville tegne, eller som kom med interessante utsagn vi ønsket å følge opp. Til sammen intervjuet vi 30 elever, fordelt slikt:

Intervju:	Fokuselever	Gruppeintervju	Enkeltelever	Antall elever
3.trinn	10 (x2 intervju)	4 (fokuselevne)	5	15
6.trinn	-	-	15	15
Antall intervju:	20	4	20	30
Antall enkeltintervju: 40 Antall gruppeintervju: 4				

De ulike intervjuene var relativt korte, der flestparten hadde en varighet på 3-5 minutter, og de lengste en varighet på 10 minutter. Vi gjennomførte intervju med hver av lærerne på 3.trinn, med en varighet på omkring 15 minutter hver.

Metode

I etterkant av de semistrukturerte intervjuene transkriberte vi dem fortløpende, vi overførte talen til skrift. Ved å spille lydopptaket om og om igjen fikk vi med mange detaljer fra det muntlige materialet (Sollid, 2013:132). Ved å transkribere intervjuene samme dag som de ble gjennomført, gjorde vi oss erfaringer som endret vår rolle i intervjuene gjennom prosessen. Måten en som intervjuer *lytter* til informanten, vil påvirke besvarelsen. Ved å gi en respons som viser interesse og engasjement kan en få mer utdypende svar (Thagaard, 2003:92). Da vi transkriberte intervjuene våre la vi selv merke til at vi var noe i overkant positiv i tilbakemeldingene til elevene, samt at vi i for stor grad bekreftet deres tilbakemeldinger. Dette bidro til at vi korrigerer vår lederstil i intervjuene. Vi var fortsatt interesserte lyttere, men ga elevene mer rom til å prate og drive samtalen fremover.

I tillegg til de planlagte semistrukturerte intervjuene valgte vi å gjennomføre flere ustrukturerte intervju. Denne formen for intervju er åpen, og minner om en samtale. Spørsmålene er ikke formulert på forhånd, men tilpasses situasjonen. Formålet er å innhente data som kan belyse problemstillingen (Leseth & Tellmann, 2014:88). En kan si at det er vage grenser mellom deltakende observasjon og ikke planlagte intervju, da de kan være spontane samtaler som bidrar til viktig informasjon når en gjennomfører en observasjonsstudie (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). I undervisningen falt det seg naturlig med mange samtaler med elevene om deres tegning og tegneprosessen. Samtalene bidro med informasjon som var med på å forsterke og påvirke våre observasjoner. Åpne samtaler med lærerne på arbeidsrommet og personalrommet bidro til å gi oss et innblikk i hvordan tegning vanligvis anvendes og hvordan elevene responderte på våre opplegg. Deres respons og tankegang var nyttig. Ved å få innspill fra lærere som til vanlig står i undervisningssituasjonen fikk vi verdifull innsikt.

Underveis i datainnsamlingen hadde vi mange samtaler oss i mellom hvor vi delte tanker, observasjoner og erfaringer. Vi hadde lignende samtaler med lærerne underveis i prosjektet. En kan kalle samtaler som dette for refleksjonssamtaler, hvilket innebærer å dele tips og refleksjoner, og er blant annet et viktig redskap innenfor feltet aksjonslæring. I følge Tom Tiller (2006:50-53) er aksjonslæring en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor kollegiet støtter hverandre. Formålet med aksjonslæringen er å få gjort *noe*. Fordelen med aksjonslæring er at en får mulighet til å nyttiggjøre seg av kunnskap som finnes fra før av, ved at en deler erfaringer og kunnskap en har tilegnet seg (Ibid). Vi ønsker å trekke en

Metode

parallell mellom aksjonslæringens reflekterende samtaler og de mange korte, og noe lengre samtaler vi tok del i underveis i prosjektet. Disse samtalerne hjalp oss fremover i prosessen.

Vi noterte inntrykk og hendelser i stikkordsform underveis i prosessen. I og med at vi var to, kunne den som var observerende deltaker registrere notater underveis, mens den som hadde regien på økta kunne notere observasjoner i etterkant av timen. Dette kalles for retrospektiv observasjon (Bjørndal, 2011:49). For den av oss som underviste var ble det vanskelig å ta notater aktivt, derfor ble retrospektiv observasjon et viktig element. Det var nyttig å se på, og sammenlikne observasjonene våre i etterkant av oppleggene, da vi erfarte at de ulike rollene våre som observatør hadde bidratt til forskjellige funn.

Hva registrering av data angår tok vi færre feltnotater enn forventet, derfor ble loggboka viktigere for oss enn vi først hadde antatt. Den bidro også til å styrke forståelsen vår av intervjuene og observasjonene vi gjorde. Et eksempel på dette var en elev som ikke ønsket å tegne i undervisningsøkten, men som under intervjuet i etterkant omtalte opplegget som morsomt, og noe han kunne ønske seg å gjøre igjen. Loggen bevisstgjorde oss på forholdet mellom observasjonene våre og det som ble sagt av elevene under intervjuene.

2.6 Hva kunne vært gjort annerledes?

Selv om feltarbeidet vårt i stor grad gikk som planlagt, ser vi i ettertid flere momenter ved arbeidet vi med fordel kunne gjort annerledes. Som tidligere nevnt endret vi vår tilnærming til elevene under intervjuene, etter å ha sett på intervjuene i retorperspektiv. Gjennom transkriberingsarbeidet ble vi oppmerksom på at vi ikke var flinke nok til å la elevene styre samtalen og gi rom for pauser. Ettersom vi ble bevisst dette allerede når vi transkriberte intervjuene, etter første dag i felten, endret vi stil tidlig i prosjektet. Vi ser at det hadde vært fordelaktig å gjennomført noen prøveintervjuer før datainnsamlingen. Etter å ha benyttet intervju som metode i tidligere feltarbeid, trodde vi at vi var forberedt på oppgaven. Nå innser vi at våre erfaringer fra intervju med lærere, ikke ga oss de metodiske ferdighetene vi behøvde for å intervju barn. Her måtte vi at vi måtte lede samtalen i større grad. Ved å ha gjennomført noen prøveintervjuer med barn før datainnsamlingen, ville vi vært bedre forberedt. I vår casestudie fungerte de fem første intervjuene på flere måter som våre prøveintervju.

Som vi beskrev i vårt forskningsdesign ønsket vi en intensiv studie, der vi skulle benytte få informanter som vi skulle gi oss mye informasjon. Slik vårt prosjekt ble gjennomført ble det

Metode

mer ekstensivt, med mange informanter og få variabler (Leseth & Tellmann, 2014:42). Vi hadde forberedt en intervjuguide med tanke om å ha tema vi skulle snakke om, og som kunne utdypes av elevene. En elev svarte svært utdypende og ledet i stor grad samtalen videre selv, men for de øvrige var det veldig varierende hvor utdypende svar vi fikk. Med ønske om å få mer utfyllende data, intervjuet vi mange elever for å se spekteret av refleksjoner blant dem. Ved å utvide datainnsamlingen til også å omfatte undervisningsopplegg på 6.trinn fikk vi naturlig flere enheter vi intervjuet, men vi valgte i tillegg å intervju flere elever enn planlagt da vi var ute i felten. I ettertid ser vi at flere dyperegående intervjuer, slik som vi hadde med en elev, med et fåtall elever kunne gitt oss de rike dataene vi ønsket i forkant av prosjektet.

I retrospectiv ser vi også hvor nyttige feltnotatene vi gjorde oss underveis i undervisningsøktene har vært. De har gitt oss tilgang til flere refleksjoner og beskrivelser som ikke fremkom i loggen vi skrev i etterkant av øktene. Det var mange inntrykk og tanker som skulle ned, og dermed ble ikke alle aspekter med i vår logg. Skulle vi gjennomført et lignende prosjekt igjen ville vi derfor fokusert mer på å føre løpende protokoll, der en noterer kontinuerlig når hendelsene finner sted (Løkken & Søbstad, 1995:50). Denne muligheten benyttet vi ikke i alle undervisningsøktene, da den av oss som var observerende deltaker ved flere anledninger deltok i undervisningen.

Når det gjelder observasjon, anser vi det som hensiktsmessig å involvere lærerne mer i denne prosessen. De sitter med den beste kjennskapen til elevene, og kan med det tolke elevenes respons på våre opplegg på en annen måte enn vi gjorde. Vi fikk gode innspill fra lærerne da vi samtalte om oppleggene i etterkant, noe vi loggførte. I tillegg fikk vi mange gode refleksjoner fra lærerne i lærerintervjuene. I ettertid ser vi det ville vært verdifullt å fått lærerne til å føre løpende protokoll. Deres erfaring med undervisning ville tilført deres løpende protokoller en dimensjon vi ikke kunne tilføre.

2.7 Empiri og analyse

Empirien vår er hentet fra observasjon, reflekterende samtaler, elevarbeid og intervjuer med elever og lærere. Vi transkriberte intervjuene fortløpende og kunne starte den egentlige analyseprosessen med utgangspunkt i transkriberte intervju, forskerlogger og elevtegninger. For å belyse vår problemstilling *hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?* benytter vi en kombinasjon av elevenes ytringer i elevintervju og under undervisningsøktene, våre observasjoner og lærerintervjuene. I analysen av

forskningsspørsmålet *hvordan opplever elevene å benytte egne tegninger i læringsarbeidet?* er empirien fra elevintervjuene i fokus. Videre vil vi nå beskrive vår analyseprosess.

2.8 Vår analyseprosess

I kvalitativ forskning er analysen en kontinuerlig prosess som pågår parallelt med datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2014:140). Vi startet analysen allerede første dag ute i feltet. I nedtegnelse av våre feltnotater i form av loggbok, og reflekterende samtaler benyttet vi begreper og kategorier som tilførte materialet vårt noe mer gjennom et første abstraksjonsnivå. Når en beskriver en hendelse er det så å si umulig å ikke antyde en forklaring. Analyse handler om alle nivåer av fortolkning av materialet, og analytisk tenkning forekommer gjennom hele forskningsprosessen (ibid). Grønmo (2004:245) påpeker at analysen er en del av hele studieprosessen, men at den blir en stadig mer dominerende del av prosessen etter hvert som prosjektet utvikler seg. Selv om analysen finner sted gjennom hele prosessen er det vanlig å skille mellom datainnsamling og analyse ved å referere til når en som forsker forlater kontakten med informantene og starter med å analysere tekstmaterialet en har fått fra innsamlingen (Thagaard, 2003:106). I lys av dette vil vi beskrive vår analyseprosess fra vi forlot feltet, til vi hadde utarbeidet kategorier for drøfting.

Vår egentlige analyse startet under arbeidet med de transkriberte intervjuene, i søken etter sammenheng og mening (Sollid, 2013:133). Ved lese over alle intervjuene etter første runde i feltet kunne vi se en tydelig begeistring hos elevene. Sammen med observasjonene vi hadde gjort oss tolket vi dette som et vellykket prosjekt, med svært få utfordringer. Det førte altså til en ny runde med datainnsamling, denne gangen på 6.trinn.

Tilbake på kontoret vårt var vi igjen klar for å starte den egentlige analysen. Utgangspunktet var transkriberte intervjuer og forskerlogg. Vi startet med å gå dypere i samtlige intervju hver for oss, for å trekke ut viktige momenter og sammenhenger. Her vektla vi å se svarene i forhold til spørsmålene i intervjuguiden, og systematiserte det individuelt, for så å samkjøre det vi hadde arbeidet med. Videre ble vi enige om å hver for oss dra ut essensen av våre viktigste funn, og utarbeidet hver vår liste med topp tre funn, samt topp fem sitater. Det resulterte i to topplister som i all hovedsak inneholdt det samme, men vi var usikre på om vi hadde styrt vår empiri mer enn ønskelig. Det førte til en mer systematisert analyse, som beskrevet under.

Metode

I vår systematiserte analyse startet vi med å meningsfortette samtlige intervjuer samt logg, hvilket bidro til at vi satt igjen med den egentlige meningen bak informantenes besvarelser og våre beskrivelser, nå gjengitt med få ord (Kvaale & Brinkmann, 2009:212). Videre ønsket vi å kategorisere våre data og startet med å sortere uttalelsene i grupper (Sollid, 2013:134). Det var ingen enkel jobb å skulle sortere alle ytringene vi hadde meningsfortettet i forbindelse med våre 44 elevintervjuer. Sorteringen var tidkrevende og intens, men etter hvert hadde vi sortert mylderet av lapper og fordelt dem på ti foreløpige kategorier. Vi gjennomførte samme prosess med våre analysetekster fra lærerintervju og logg. Denne delen av prosessen der en søker etter og setter navn på kategorier kan kalles åpen koding. Videre gjennomførte vi en aksial koding, der vi så kategoriene i sammenheng med hverandre, og gjennom analysering og kunne utarbeide mer presise kategorier. Til sist utførte vi en selektiv koding, der vi identifiserte våre kjerne-kategorier (Nilsen, 2012:79).

3 Forskningsetikk

I dette kapittelet vil vi se på ulike forskningsetiske utfordringer som vi har tatt hensyn til i vårt prosjekt. Vi drøfter prosjektet ut fra forskningsetisk standard, og beskriver vår ivaretagelse av informanter. Datamaterialets kvalitet diskuteres med utgangspunkt i validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.1 Forskningsetiske prinsipper og retningslinjer

I rollen som forskere i vårt prosjekt er det flere etiske prinsipper vi har måtte forholde oss til. Først og fremst må en se om prosjektet har gode konsekvenser, og påse at personene som inngår i studien skal vises respekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Vi tenker vårt prosjekt møter nevnte prinsipper. Elevene opplevde, slik vi ser det, forskningen som vanlig undervisning. Det faglige utbyttet de satt igjen med etter prosjektet var en positiv konsekvens. Introduksjon av tegning som læringsaktivitet er en annen positiv effekt, som kan hjelpe noen av elevene i skolearbeid fremover. Ved å sette søkelyset på elevenes undervisningstilbud søker vi en langsiktig positiv effekt, ved å kunne bidra til kunnskapsøking og utvikling av skolene. Vår casestudie er en av mange eksempler på forskning i skolen, som sammen kan bidra til en utvidet forståelse for elevenes skolehverdag. Vår behandling av informanter vil vi komme tilbake til i neste delkapittel.

Forskningsetikk omhandler alle verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å regulere forskning. Krav til relevante forskningsspørsmål, etterrettelig dokumentasjon, upartisk drøfting av motstridende synspunkter og innsikt i egen feilbarighet er overordnede forskningsetiske forpliktelser for all forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006:8). For oss har dette forsterket viktigheten av å være bevisst egen rolle i prosjektet. Forskningen må være relevant og nyttig for samfunnet. Arbeidet må være grundig, både i forkant, under og etter feltarbeidet. Og til sist må vi være bevisst egen rolle og innvirkning på resultatet. Ved å ha en hermeneutisk tilnærming⁵ til feltet vil vi i stor grad påvirke både

⁵ se kap 2.2.1

innsamling, tolkning og rapportering av empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012:94). Datamaterialets kvalitet vil vi se nærmere på i kapittel 3.3.

I tillegg til de forskningsetiske retningslinjene, handler forskningsetikk også om de avveiningene en som forsker må gjøre fortløpende i en forskningsprosess (Christoffersen & Johannessen, 2012:42). Det var viktig for oss å stille godt forberedt, både i forhold til de formaliserte forskningsetiske retningslinjene og prosjektets rammer og mål, for å kunne ta gode etiske avgjørelser underveis i prosessen. I en prosess der vi skulle forske på dette nivået for første gang, hadde vi spesielt fokus på å ivareta våre informanter på en god måte.

3.2 Ivaretagelse av informanter

Vi meldte vårt prosjekt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I følge personopplysningsloven §31 er et prosjekt meldepliktig dersom en skal behandle personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller en skal behandle sensitive personopplysninger (Personopplysningsloven, 2001). I vårt prosjekt skulle vi lagre data elektronisk, både på universitetets server og på lydopptaker. Selv om vårt prosjekt i utgangspunktet ikke hadde til hensikt å berøre personopplysninger, kunne vi ikke med sikkerhet si at det ikke ville bli en del av vårt datamateriale. Grunnet bruk av lydopptak og mulighet for tilgang til sensitive personopplysninger, anså vi det nødvendig å søke godkjenning hos NSD. Etter mottatt godkjennelse⁶ på vår søknad, gjennomførte vi feltarbeidet.

For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må den som forespørres forstå hva samtykket gjelder og hva det innebærer og være en del av forskningsprosjektet (Norsk vitenskapelig datatjeneste, u.å.). Vi utformet derfor et informasjonsskriv til foresatte og lærere⁷. Siden elevene er mindreårige, måtte vi få skriftlig samtykke fra deres foresatte. Det var likevel viktig for oss at dette var frivillig også fra elevenes side. I forkant av undervisningen ga vi dem derfor alderstilpasset informasjon om hva vi skulle gjøre. Dette var

⁶ se godkjennelse på søknad

⁷ se vedlegg 3 og 4

spesielt viktig i forbindelse med intervjuene, der elevene bidrar med personlige erfaringer og vi kommer tett innpå dem. Vi spurte elevene om de ønsket å delta på intervju, og innledet selve intervjusituasjonen med å spørre om tillatelse til å ta opp samtalen på lydbånd.

For å ivareta elevene best mulig faglig sett, var det viktig for oss å gi undervisning som var tilpasset hver enkelt klasse. Vi utarbeidet derfor undervisnings- oppleggene utfra tema de opprinnelig skulle arbeide med i datainnsamlingsperioden. Klassene som var med i prosjektet har alle hatt studenter inneværende skoleår, og er med det vant til at andre kommer utenfra og har undervisningen. Da vi i tillegg har kjennskap til flere av elevene fra tidligere besøk ute i praksisfeltet, mente vi dette i stor grad kunne oppleves som vanlig undervisning for elevene. Det vil ikke dermed si at dette var vanlig undervisning for dem, men det var tilnærmet likt selv om vi kommer utenfra for å gjennomføre undervisningen.

Det viktig for oss å ikke kritisere lærere gjennom prosjektet. Vårt prosjekt søker mer fokus på tegning som aktivitet, og kan dermed indirekte kritisere dagens lærere for at de ikke har nok tegning i sin undervisning. Vi har ikke til hensikt å sette fokus på enkeltpersoner og deres undervisningsvalg, men heller vise til skolesystemet som retter seg mot fokusområder som kan sette tegning som læringsaktivitet i skyggen. Gjennom hele prosessen var det derfor viktig for oss å formidle vår tankemåte til lærerne, og gi de følelsen av å være de ressurspersonene de er for vår studie. De bidrar med viktig innsikt og ideer som er sentrale i vårt arbeid.

Det første forskningsetiske prinsippet er å behandle de som er involvert i studien med respekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Vi ønsket at både elever og lærere skulle føle at vi viste dem respekt, og la vekt på at dette skulle være en positiv opplevelse for dem. Her måtte vi som forskere derfor være svært bevisst vår rolle i å ivareta våre informanter. Vi måtte føle hvor grensene til våre informanter gikk, både i undervisningssituasjonen og intervjuene. Ved å ha klare og profesjonelle rammer for prosjektet, med samtykkeskjema, informasjon om håndtering av data og full anonymisering virket det for oss å skape en trygg ramme der elever, foresatte og lærere var komfortable med situasjonen.

3.3 Datamaterialets kvalitet

Datamaterialets kvalitet er et samlet uttrykk for ulike forhold som sammen utgjør forutsetningen for å belyse problemstillingen på en god måte. For å oppnå høy kvalitet på

datamaterialet må det skje en systematisk og forsvarlig utvelgelse av enheter og informasjonstyper, og datainnsamlingen må gjennomføres på en forsvarlig måte. Dataene skal i størst mulig grad representere sannheten, altså de faktiske forhold (Grønmo, 2004:217-220) For å drøfte datakvaliteten i vårt prosjekt vil vi ta utgangspunkt i de to overordnede kriteriene; *validitet* og *reliabilitet*.

3.3.1 Validitet

Hvor relevante dataene er for å kunne besvare problemstillingen er datamaterialets *validitet*. Dette innebærer forholdet mellom det en ønsker å forske på og hva en har klart å tilegne seg av kunnskap, i form av data (Burkeland & Veiden, 1999:153). Grønmo (2004:) viser til validitet som datamaterialets gyldighet. Her inngår hele forskningsprosessen; planlegging, gjennomføring og analyse. Thagaard (2009:201) fokuserer på gyldigheten av tolkningene en som forsker kommer frem til. Validitet kan slik vi forstår det forklares med om en har samlet riktig type data, og at dataene er tolket slik at de representerer virkeligheten som har blitt studert.

Når vi ønsker å besvare vår problemstilling; ”*Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?*” har vi laget et undersøkelsesopplegg som vi håper skal gi oss den dataen vi behøver for å gi et grundig svar. Slik vi ser det har prosjektet tilført oss data som kan være med på å besvare dette spørsmålet. Ikke i sin helhet, men som i casestudiets natur har bidratt med kunnskap om emnet. For å styrke validiteten vil gjennomsiktighet være viktig. Dette innebærer at en som forsker tydeliggjør tolkningene ved å redegjøre for hvordan analysen har gitt grunnlag for konklusjonene som en har kommet frem til (Thagaard, 2009:201). Validiteten i forskningen vil derfor avhenge av hvor tydelig vi klarer å være formidlingen av våre tolkninger.

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet er datamaterialets pålitelighet. I følge Grønmo (2004:220-221) kommer påliteligheten til uttrykk ved at en får like data når en benytter samme undersøkelsesopplegg for å samle data om et fenomen. Reliabiliteten er med det høy når dataene fra ulike forskningsprosjekt samsvarer. Thagaard (2009:198) omtaler denne repliserbarheten som *ekstern* reliabilitet. Når det er flere forskere som arbeider sammen i et prosjekt må en også være bevisst den *interne* reliabiliteten, samsvaret mellom data de ulike forskerne har

konstruert. Påliteligheten viser til om en har målt fenomenet nøyaktig (Burkeland & Veiden, 1999:126). Dette avhenger av at en utfører undersøkelsen godt ”håndverksmessig”. Eksempelvis når vi har benyttet observasjon og intervju, avhenger reliabiliteten av at vi som forskere har unngått vurderingsfeil i registrerte samtaler eller observasjoner (Patel & Davidson, 2011:104).

I vårt forskningsprosjekt har vi spilt sentrale roller. Vi har vært sterkt deltakende i klasserommet og påvirket situasjonen der, i tillegg til at vi har intervjuet elever og lærere. Slikt sett ville kanskje et tilsvarende forskningsprosjekt gjennomført av andre gitt andre data. Vi har ikke mulighet til å utføre en direkte sammenligning med andre prosjekter, da vi ikke kjenner til at dette har blitt gjort før. For oss er den interne reliabiliteten viktig for å styrke våre studies pålitelighet. Vi har gjort ulike observasjoner, og opptrådt noe ulikt i intervjusituasjonen. Dataene vi har konstruert har vi sammenlignet, og her opplevde vi den interne reliabiliteten som høy. Som ”førstegangsforskere” i et stort prosjekt har vi prøvd oss frem, hvilket har påvirket vår utførelse av metodene underveis. Vi tror likevel vår bevissthet rundt denne problematikken har vært med på å styrke vår studies reliabilitet.

3.3.3 Generalisering

Generalisering, eller overførbarhet, handler om å kunne trekke konklusjoner fra *noen* til *alle*. I kvalitativ forskning handler dette ikke alltid om direkte overførbarhet, men om at beskrivelsen kan gjelde andre lignende situasjoner (Leseth & Tellmann, 2014:162-163). Når en benytter casestudie som forskningsstrategi kan en ikke skape lovmessige generaliseringer, men studien av det spesifikke kan bidra til økt vitenskapelig begreps- og teoriforståelse (Eilertsen, 2013:184).

Vi ønsker å bidra til økt forståelse av tegning som læringsaktivitet, gjennom å belyse temaet og dele våre erfaringer og tolkninger. Våre funn og resultat vil vi ikke kunne generalisere, men de vil kunne si noe om tegning i skolen.

4 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil vi presentere vårt teoretiske grunnlag. Læring og tegning legges frem som våre hovedteorier. Læring beskrives gjennom sosiokulturell læringsteori og begreper som har betydning for vår oppgave. Videre viser vi til tegning, med fokus på ulike typer tegning, tegneutvikling og på effekten tegningen kan ha. Teorien blir i vår forskning benyttet som redskap til forståelse og innsikt, den danner grunnlaget for vår diskusjon og drøfting.

4.1 Læring

Befring (2012:46) beskriver læring som erfaringsbasert endring og utvikling av atferd, kunnskaper og holdninger. Dette er en naturlig prosess som skjer i mange ulike situasjoner tilknyttet vår daglige virksomhet (ibid). Læringen i skolen er systematisk tilrettelagt, og baserer seg på læreplanen (Imsen, 2005:57). Læring er et bredt begrep basert på mange forskjellige prosesser, men formålet med læringen handler om mestring av tilværelsen og de utfordringer som hører med (Illeris, 2012:14-15).

I Kunnskapsløftet står det at læringen inntreffer med og i eleven selv, undervisning derimot blir gjort av læreren. En dyktig lærer som skaper trygge rammer med gode undervisningsopplegg, stimulerer til læring hos eleven, men elevens egen innsats er avgjørende for at læring skal inntreffe. Ved å forstå nytt lærestoff utfra det eleven allerede er kjent med skjer læring. For at læringen skal være vellykket er det viktig at både elev og lærer er motivert (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:10).

4.1.1 Sosiokulturell læringsteori

I vår oppgave vil vi se på læring i et sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle læringssynet baseres på tanken om at all læring skjer i en sosial kontekst. Den russiske psykologen Vygotsky er en sentral teoretiker innenfor dette læringssynet, og hans tanker vil danne grunnlaget for vår forståelse av læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013:63-64).

Vygotskys grunntanke var at alle indre prosesser er et resultat av ytre aktivitet sammen med andre. Kjennetegnene for aktivitetene som fører til læring er at de er *sosiale, medierte, situerte* og *kreative*. Sosial interaksjon er utgangspunktet for utvikling og tenking. Utviklingen skjer ved at en går fra å kunne gjøre ting sammen med andre, til å kunne gjøre det

Teoretisk grunnlag

alene. Den indre tenkingen er et resultat av ytre sosial tenking. Aktivitetene er medierte i form av at vi møter verden ved å benytte ulike redskap eller artefakter (Strandberg, 2008:25). I følge Vygotsky er språket det viktigste læringsverktøyet (Imsen, 2005:189). Alle våre aktiviteter er situerte, ettersom de foregår i en situasjon. Kulturelle sammenhenger og stedet en befinner seg på danner grunnlaget for læringen. Til sist er aktivitetene kreative i form av at de er grenseoverskridende. Når vi endrer våre relasjoner, hjelpemidler og situasjoner lærer en spesielt mye. Med kreativ deltakelse i endringsarbeidet prøver en ut og øver det en ennå ikke kan (Strandberg, 2008:26).

I følge Vygotsky selv var det krise at psykologien mente at sjel og legeme tilhørte hver sin verden, da dette førte med seg et skille mellom indre tenkning og ytre språkbruk. Han mente at tenkning og språkbruk skal sees på som en enhet. Når en snakker uttrykkes tenkning, og ved språkets hjelp tenker en (Vygotskij, 2001:6-9).

4.1.1.1 Den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky mente at det er kulturen og redskapene for ulike psykiske prosesser rundt barnet som utvikler det. Av den grunn er barnet avhengig av å ha noen sammen med seg som kan lære det å anvende disse redskapene. Videre sa han at læring fremmer utvikling, og skiller derfor mellom det utviklingsnivået barnet er på, og barnets potensielle utviklingsnivå. Utviklingsnivået barnet er på innebærer alt hva barnet mestrer selv. Det potensielle utviklingsnivået er et uttrykk for hva barnet er i stand til å gjøre i samarbeid med voksne, eller barn på samme alder som har mer kompetanse innenfor aktuelt tema. Avstanden mellom der barnet befinner seg, og dets potensielle utviklingsnivå navnga Vygotsky *sonen for den nærmeste utviklingen*. For at barnet skal kunne utnytte kapasiteten sin behøver det å tilegne seg empiri fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij, 2001:14-16).

4.1.1.2 Veiledning og støtte

Undervisningen og dens innhold bør knyttes til elevens nærmeste utviklingszone, der eleven har mulighet til å lære og utvikle seg. Hvilket innebærer at eleven har behov for veiledning og støtte, ettersom den ikke kan mestre oppgaver på dette nivået alene. Dette blir gjerne beskrevet som et *stillas* som eleven kan støtte seg på. I sosiokulturell teori er det en viktig faktor at eleven i samspill med omgivelsene er aktiv i egen læreprosess. Støtten eleven får burde derfor gi hint, forklaringer og oppmuntring som gjør at eleven selv kan se løsningene.

Vygotsky fokuserte på samspillet mellom lærer og elev da han omtalte veiledning og støtte i den nærmeste utviklingssonen. I nyere tid er det lagt større vekt på at elever også kan bygge stillas for hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013:65-66).

4.1.1.3 Lek og læring

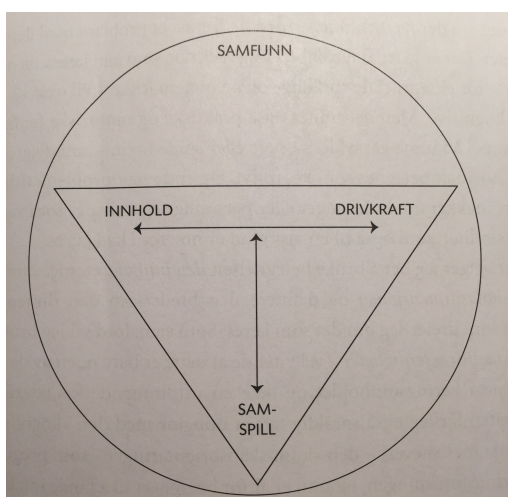
I følge Vygotsky anvender barn lek for å styrke sin forståelse for omverdenen. Leken er forbundet med glede, og er en måte å dekke ulike behov på, som ikke kan oppfylles i virkeligheten. I leken skaper barna en imaginær situasjon hvor de har mulighet til å prøve ut ideer til hvordan de kan forholde seg til omgivelsene i det virkelige liv. Vygotsky mente at leken kommer innenfra, og er et uttrykk for å forstå omverdenen. Erfaringene barna gjør seg i denne "liksomverdenen" er med på å styrke deres kognitive utvikling (Imsen, 2005:198-199). Gjennom leken styrkes altså barnas begrepsforståelse.

4.1.1.4 Erfaring som grunnlag for læring

En annen kjent filosof som fokuserer på den sosiale betydningen i menneskets utvikling er amerikaneren John Dewey. Han er kjent for uttrykket "learning by doing" som viser til at man lærer ved å erfare. Han mener læring handler om å gjøre seg oppdagelser av hvordan ting henger sammen. Ved å selv velge å oppsøke, eller bli utsatt for en handling, vil en lære dersom en kan reflektere over den slik at det skjer en endring i ens bevissthet (Dewey, 2001:53-54).

4.1.1.5 Læringsprosesser

Illeris (2012:39:48) mener at læring finner sted i to ulike prosesser som avhenger av hverandre for at læringen skal inntreffe. Den ene er *samspill* mellom individet og omgivelsene, og den andre er en indre mental *tilegnelse*. Tilegnelsesprosessen er på det



individuelle plan, og omfatter både innhold og drivkraft. Videre deler han læringen inn i tre dimensjoner som vist i figur nummer 1. Og hans tese er at samtlige må tas i betraktning for at en eventuell analyse, eller forståelse av et læringsforløp skal kunne være fullstendig. *Innholdsdimensjonen* dreier seg om det som kan læres, og de tre viktigste ordene

er her *kunnskap, forståelse* og *ferdigheter*. Disse bidrar til utvikling hos den som lærer i form av ny forståelse og evner. *Drivkraftsdimensjonen* omfatter *motivasjon, følelser* og *vilje*, og ved hjelp av den utvikles den enkeltes følsomhet og sensitivitet. *Samspillsdimensjonen* sine signalord er *handling, kommunikasjon* og *samarbeid* ved hjelp av denne prosessen lærer en seg sosial og samfunnsmessig integrasjon. Sosialiteten utvikles, hvilket blant annet innebærer at en mestrer sosialt samspill, og utvikler evne til å engasjement (ibid).

4.2 Viktige læringsbegrep

4.2.1 Motivasjon

Motivasjon som begrep forklarer ”*det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og det som gir den retning mål og mening*” (Imsen, 2005:294). Ettersom aktivitet fra elevenes side er en viktig faktor i sosiokulturelt læringssyn, blir motivasjon et viktig element. Eleven må være motivert for å gjennomføre aktiviteten som kan føre til læring, med innlevelse og lyst. Bare slik kan læringsutbyttet bli godt.

Motivasjonen kan springe ut fra indre eller ytre krefter. Derom en person driver med en aktivitet fordi den har interesse for det, er det en indre motivasjon. Motsetningen er ytre motivasjon der en vil gjennomføre en aktivitet for å få belønning, eller kanskje for å unngå kjeft for ikke å ha gjennomført aktiviteten (Slemmen, 2010:69-70). Den indre motivasjonen og interessen for å begi seg ut på ulike oppgaver i skolen kan bygge på at eleven vil lære eller synes arbeidsformene er morsom eller spennende. I skolesammenheng snakker en gjerne om elevmotivasjon, som viser til anstrengelsen og oppmerksomheten eleven investerer i ulike aktiviteter. Den har ofte sammenheng med tidligere erfaringer eleven har gjort seg i undervisningen (Imsen, 2005:294)

4.2.2 Metakognisjon

Bevissthet rundt egne tankeprosesser kalles metakognisjon, og kan bedre tenkeevnen (Imsen, 2005:129). Ved å reflektere og samtale om egen læring vil en bli er bevisst prosessene i egen læring. Metakognitiv kompetanse innebærer å ha innsikt i egen læreprosess. Den sier noe om i hvilken grad en er i stand til å strategisk anvende metoder og strategier for å fremme læring. I skolesammenheng er det ønskelig å gå fra ytrestyrt til indrestyrt læring. Det vil si at en går fra

at læreren dirigerer læreprosessen, til at eleven selv tar kommandoen (Befring, 2012:57-58). Metakognitiv kompetanse er dermed viktig for at elevene skal ha gode forutsetninger for å tilegne seg kunnskap videre i livet, også etter endt skolegang.

4.2.3 Læringsstrategier

Læringsstrategier er måten elevene tilnærmer seg læringssituasjonen og lærestoffet som gjennomgås på. Begrepet kan vise til enkle læringsteknikker eller organisering og regulering av egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013:233). I kunnskapsløftet beskrives begrepet på følgende måte:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. (Utdanningsdirektoratet, u.å.b:3)

Læreplanen beskriver dermed hvordan elevene skal kunne organisere og regulere egen læring ved å benytte ulike fremgangsmåter. Det handler med andre ord ikke bare om ulike læringsmetoder, men om å ha en strategi for egen læring ved å benytte ulike fremgangsmåter. Den mer smale betydningen av begrepet er å forstå en læringsstrategi som en læringsteknikk. Det viser da til en enkelt oppskrift eller teknikk en bruker for å lære bedre (Imsen, 2005:131).

Vi tenker at for å kunne ha en strategi for egen læring, slik Kunnskapsløftet viser til, er det viktig å kjenne til ulike enkeltstående fremgangsmåter. Det gir mulighet til å ta strategiske valg i nye læringssituasjoner, på bakgrunn av at en vet hvilken strategi som vil fungere best i den gitte situasjonen. Når vi i vår prosjekt viser til tegning som læringsstrategi mener vi tegning som en enkeltstående fremgangsmåte.

4.2.4 Kreativitet

Professor Ken Robinson, kjent kreativitetsforsker definerer kreativitet som et tredelt fenomen. Først handler kreativitet om evnen til å forestille seg noe, eksempelvis en gjenstand eller prosess som ikke tidligere har forekommet. Videre må en evne å formulere og kommunisere en ny idé, for sist å sette denne nye idéen ut i livet (Robinson, 2013:147-151).

En kreativ prosess fører frem til et kreativt produkt, et produkt som må bære preg av noe nytt eller originalt (Grendestad, 1908:33). Aktiviteter som kopiering, imitering og produksjon ut

Teoretisk grunnlag

fra en mal betegnes ofte som skapende, men siden det ikke har noe nyskapende eller originalt ved deg ikke har noe med kreativitet å gjøre (Opstad, 2016:94). Kreativitet handler om å skape noe som representerer noe nytt, som springer ut av en egen ide (Grendestad, 1980:31). Enkelte mener kreativitet må komme til uttrykk i noe konkret, Vygotsky har en annen oppfatning når han beskriver det slik:

Kreativitet kaller vi en slik menneskelig aktivitet som skaper noe nytt, uavhengig om skapelsen er ting i den ytre verden eller en konstruksjon i intellektet eller følelsen, en konstruksjon som bare eksisterer og som gir seg til kjenne i menneskets indre. (Vygotskij, 1995:11)

Vygotsky viser til at kreativitet handler om både fysiske og psykiske produkter. I hans beskrivelse av læring, er kreativitet et viktig element (Strandberg, 2008:26). Ved å være grenseoverskridende, og tørre prøve nytt gjennom endrede relasjoner og hjelpemidler kan en prøve ut det en ennå ikke kan. Og dermed ha muligheten til å lære.

Det kan skilles mellom alfa- og betakreativitet. *Alfakreativitet* kjennetegnes ved at produktet er nytt for både individet som har skapt det og for andre, mens *betakreativitet* viser til at det er nytt bare for individet selv. I undervisning der målet er å utvikle kreativitet, er det tilstrekkelig at produktet representerer utvikling for eleven (Opstad, 2016:94-95). Gjennom betakreativitet kan hver enkelt elev flytte grenser, hvilket fører til utvikling og læring.

4.3 Tegning

Ordet tegning kan vise til alle bilder som er tegnet, altså synlige uttrykk som ligner på noe. Tegning kan også betegne selve prosessen ved å tegne eller lage bildene. Når vi tegner lager vi spor på en flate, og uttrykker oss visuelt (Ching, 1994:7). Dermed kan vi si at tegning handler om bildeskaping. Med ønske om å se hvordan tegning kan benyttes som læringsaktivitet i skolen, vil vårt fokus på tegning i dette prosjektet rette seg mot prosessen ved å tegne bilder. Det er ingen som har klart å undersøke tegneprosessen i hele sitt mangfold, og det er derfor ikke en teori som forteller hele sannheten om tegning (Gullberg, 1996:17). Vi vil i dette kapitlet vise til flere ulike teorier om tegning for å utdype begrepet.

4.3.1 Ulike typer tegning

Det finnes ulike måter å inndelegge og klassifisere tegning på. Aure, Ekern og Koritzinsky (1997:32) viser til tegning ved å dele det inn i sakstegning og forestillingstegning.

Teoretisk grunnlag

Sakstegning er å tegne et motiv som konkret er til stede, mens forestillingstegning er å gjengi et tenkt bilde. Koppers, De Winter og Stapel (1997:53-56) deler tegning inn i teknisk tegning og frihåndstegning. Grunnlaget for teknisk tegning er målestokk og dimensjoner, den må utføres etter faste regler, og den er gjerne et teknisk hjelpemiddel. Frihåndstegning derimot er mer fritt og tilhører det de kaller kreativ tegning. Her finner vi å *tegne av og kopiere, fortegning, naturtegning og fantasitegning* (ibid). Vi har valgt å benytte deres begreper innen frihåndstegning videre i oppgaven vår.

Kopiering eller avtegning er når en tegner et bilde etter et eksisterende bilde. Her bruker en de viktigste elementene fra en annen tegning, og forsøker å etterligne modellen eller forbildet så godt man kan. Denne typen tegneaktivitet gir rom for å bedre kunne forstå andres syn på verden, og kan være nyttig for å tegne noe en ikke vet hvordan en skal tegne. *Fortegning* er svært likt kopiering. Her tegner lærer eller medelever eksempler på tavla eller på et annet ark (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:54-55). Å tegne av kan altså være nyttig dersom eleven synes det er vanskelig å tegne noe, og vil være til hjelp dersom en skal tegne et motiv en ikke har stor kjennskap til.

Naturtegning omhandler tegning av urørt natur, menneskeskapt natur og menneskelagde ting. Denne type tegning blir kalt ”å tegne etter iaktakelse” eller ”tegning etter å se”. Når en tegner en naturtegning studerer en sine omgivelser, og tegner motivet utfra betraktningene av det en ser (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:55). Denne typen tegning kalles av andre for observasjonstegning,

Fantasitegning kan også omtales som ”tegning etter hukommelsen” (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:57). Dette er det Aure, Ekern og Koritzinsky (1997:32) omtaler som forestillingstegning. Man tegner noe ut fra en indre forestilling eller en fantasi. Ved å benytte hukommelsen, kan en danne seg et bilde av motivet en ser for seg, og tegne noe som ligner på et naturlig bilde. Tegneren må ha en spørrende holdning til eget bilde, og underveis i prosessen vurdere hva mer som skal tegnes. En form for fantasitegning er *dekorativ* tegning, der det gjennom lek med former, linjer og farger dannes mønster eller lignende. I *Illustrerende* tegning er det litterære aspektet sentralt, her oversettes skreven tekst til bilder. Denne typen tegning benyttes oftest ved at elever tegner til en fortelling (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:57). I våre undervisningsopplegg har illustrerende tegning vært en sentral tegneform.

4.3.2 Semiotisk perspektiv

Semiotikk er læren om tegn og tegnbrukende atferd (semiotikk, u.å.). Tegn viser eller representerer noe, og står dermed for noe annet enn seg selv (Hopperstad, 2005:22). Ved hjelp av tegn skaper mennesket mening, og gjør verden inni, eller rundt seg meningsfull og organisert. Vi skaper mening når vi samhandler med omverden, gjennom tegn i blant annet språk, skrift og bilder. (Hopperstad, 2002:12).

Vygotsky (1978, i Hopperstad, 2002:12) beskriver tegn som mediereing av mentale prosesser. Når vi sanser verden rundt oss, er tenking nødvendig for å forstå det vi sanser. Vi generaliserer og reflekterer for å ordne våre sanseintrykk. Her er tegn som bilder og språk medier for refleksjonen.

Språk- og bildetegn er begge byggesteiner i meningsskapingen, men de skaper mening på ulike måter. Ord er digitale tegn som kan deles opp i betydningsbærende elementer, altså bokstaver. Tegnets uttrykk og innhold vilkårlig, det vil si at tegnene ikke henger sammen med det de representerer (Hopperstad, 2005:23-25). Vi har lært oss betydningen av ordene, og på den måten kobler ordene opp mot deres meningsinnhold. Bilder derimot kalles analoge, og kan ikke deles opp i betydningsbærende elementer slik ord kan. Bilder er en helhet der enhetene, som for eksempel linjer og prikker, ikke har meningsfull betydning når de står alene. Når elementene står sammen skaper de mening. I bilder henger uttrykket sammen med innholdet på en annen måte enn med ord. Bildene ligner på det de står for, og kan derfor kalles ikoniske tegn (ibid). Noen bildespråklige tegn har imidlertid ikke denne naturlige forbindelsen mellom innhold og uttrykk, men bygger på samme måte som ord på en kulturbetinget konvensjon (Elsness, 2005:59). Eksempler på dette er at vi har en felles forståelse for at et hjerte kan bety at man er glad i noen, eller at en dame med sopelime og spiss hatt er en heks.

Både bilde og språk kan formidle store deler av det vi ønsker å fortelle, men de to forskjellige måtene å uttrykke seg på vil gi ulike fremstillinger, som kan forstås ulikt. Noe kan bare formidles med tegning eller bilde, mens andre meninger bare kan uttrykkes i tekst (Hopperstad, 2002:14). På den måten kan vi si at tegning har en viktig rolle innenfor semiotikken.

Når vi ser på tegningen i et semiotisk perspektiv ser vi dermed flere positive effekter av å tegne. Tegningen medierer og fremmer refleksjon, og kan på den måten bidra til en kognitiv utvikling i barnet. Det meningsbærende aspektet med tegning viser hvordan tegning fungerer som en uttrykksform.

4.3.3 Barnetegning

For barn i den vestlige verden har tegning blitt en naturlig uttrykksform. Både i barnehage, skole og i hjemmet tegner barna. I vår kultur har barnetegninger blitt et selvfølgelig fenomen. Barna blir oppmuntret til å tegne, og behovet for å tegne blir ansett som medfødt (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:101). Barnepsykologen Helga Eng viser også til at barnas ønske om etterligning er en vesentlig faktor for barnetegningen. Barn ser at andre tegner og skriver, og prøver å etterligne aktiviteten (Haabesland & Vavik, 2000:138). Verden kan erobres gjennom lek og tegning. Tegningen kan være et instrument for å ordne verden, og barnetegningen kan derfor være veldig viktig for barns kognitive utvikling (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:102). Barn benytter tegning i egen erkjennelsesprosess og for å kommunisere med andre. I tegningen gir de uttrykk for sine tanker og reflekterer over tilværelsen (Andersen, 2002:11).

4.3.4 Tegneutvikling

Barns første ”tegninger” er å lage spor, uten at de har tanker om å lage bilde av noe. De morer seg med å tegne med blyanten på et ark. Denne rablingen er begynnelsen på en motorisk utviklingen som kan utvikle seg til en forfinet handling. Tegningene som i starten virker utydelige og rotete, ordnes etter hvert ved at barnet tegner. Barnets spor utvikles til form (Koppers, De Winter & Stapel, 1997:102). Det finnes ulike teorier om barns tegneutvikling, men vi har her valgt å se nærmere Viktor Lowenfelds teori. Han så tegneutviklingen som biologisk bestemt, og dermed også forutsigbar og universell. Denne naturlige utviklingen kan hemmes eller fremmes av miljøet (Gullberg, 1996:17).

Lowenfelds stadier for barns tegneutvikling	
<i>Rablestadiet</i>	Barnet går fra ukontrollert til kontrollert rabling.

Teoretisk grunnlag

(2-4 år)	
<i>Førskjemastadiet</i> (4-7år)	Barnet ønsker å gi tegningen en bestemt form, og tegner ofte seg selv og andre. Dette stadiet kalles også det egosentriske stadium, da barn ser seg selv som midtpunktet, noe som også kan gjenspeiles i tegningene deres.
<i>Skjemastadiet</i> (7-9 år)	Barnet har kommet frem til hvordan det tegner ulike begreper, og tegner de gang på gang. Disse motivene blir kalt skjemaer. Avvikene fra skjemaet er betydningsfull i tegningen, for å få frem budskapet. Barnet <i>overdriver</i> viktige deler, <i>utelater</i> det som ikke er viktig og kan <i>forandre symboler</i> som oppleves veldig betydningsfulle.
<i>Gryende realisme</i> (9-12 år)	Nå benytter barnet mer organiske former, og tegningene blir mer realistiske. Barnets mer objektive syn på omverden, gjenspeiler seg i tegningene som blant annet får med overlapping.
<i>Det pseudo-naturalistiske stadium</i> (12-14år)	Resultatet står i fokus, og barnet har blitt mer kritisk ovenfor eget produkt. Noen elever er visuelt innstilt, de forsøker å få med helheten av det de ser i omverden og søker en stadig mer naturalistisk tegning. Andre engasjerer seg mer følelsesmessig i motivet og fokuserer mer på enkelte detaljer, enn i det visuelle.

Oversikt utformet etter Haabesland og Vavik, 2000:137-155

Stadiene han beskriver går over i hverandre og er ikke så strengt adskilt som denne oversikten kan antyde. De viser et gjennomsnitt i en "normal" tegneutvikling (Haabesland & Vavik, 2000:137). Lowenfeld la mer tyngde i tegningens psykologiske grunnlag, fremfor det estetiske. Med et helhetlig syn på barnet, er teorien utviklet med tanke om en nær

sammenheng mellom barnets bildespråklige utvikling og fysiske og psykiske utvikling. Tegningene kan være et *uttrykk* for vekst, men også et middel *til* vekst (Haabesland & Vavik, 2000:51).

4.3.5 Tegnekrise

Det er normalt at barn møter på ”tegnekrise”. For noen innebærer det at de ikke lengre vil tegne, noe vi kan kjenne igjen i uttrykk som; ”jeg vil ikke tegne” eller ”jeg kan ikke tegne”. Andre fortsetter å tegne, men får en tilstivning i tegningene sine. De får mindre personlig særpreget og variasjon i uttrykkene sine. Det oppstår problemer og barna stagnerer i sin tegneutvikling (Haabesland & Vavik, 2000:174).

Bull-Hansen (1971:46) viser til denne krisen hos 12-16-åringene i det han omtaler som overgangsalderen. De er i en periode i livet med store endringer, både fysisk og psykisk, og de er mer usikre. De blir mer kritiske til seg selv og det kan bli en stagnasjon i deres skapende evner (ibid). Det er imidlertid andre som mener at denne perioden kan komme tidligere. Som nevnt i skjemaet sier Lowenfeld at barn i 9-12-årsalderen får et mer objektivt syn på verden, dette kan gi dem et mer kritisk blikk på egen tegning. I nyere tid har det flere som mener at barn opplever sitt høydepunkt i barnetegningen i første klasse, med tanke på personlig stil og fargebruk, og at tendensen deretter er fallende (Haabesland & Vavik, 2000:175).

Når elever slutter å tegne er det ikke nødvendigvis for at de ikke ønsker å tegne, eller at behovet for å uttrykke seg gjennom tegning ikke lengre er der. I følge Chapman oppstår tegnekrise når elevenes ideer og forestillinger overgår deres ferdigheter. For å motvirke denne stagnasjonen i tegneutviklingen er det derfor essensielt at vi støtter barn i deres tegneutvikling (Haabesland & Vavik, 2000:177-178). Ved å lære dem tegnetekniske ferdigheter kan vi møte deres behov for å kunne uttrykke seg. Perspektivtegning er et eksempel som kan være med å innfri deres behov for mer realistiske tegninger. Slik kan vi hindre at de med sitt kritiske syn på seg selv og egne ferdigheter ikke setter en stopper for tegningen, når de opplever tegneprosessen som vanskelig (Haabesland & Vavik, 2000:177-178).

4.3.6 Tegningens allmenndannende karakter

Allmenndannelse er grunnlaget for personlig innsikt, forståelse av seg selv, eget forhold til andre mennesker og verden generelt (allmenndannelse, u.å.). Tegning har i følge Koppers, De Winter og Stapel (1997:23-30) en allmenndannende karakter, bestående av tre viktige aspekter; det affektive-, det psykomotoriske- og det kognitive aspektet.

Det *affektive* aspektet tar for seg emosjonene ved å ordne og reorganisere verden gjennom å tegne. Når en tegner ser en på verden, og vurderer det en ser, hvilket gir mulighet til å erfare verden på en ny måte. Tegning gir på den måten følelsesmessige opplevelser, og av den grunn rom for å forandre mening og oppfatning av verden (Koppers, De Winter & Stapel, 1997:29).

Det *psykomotoriske* aspekter er sammenhengen mellom å se og handling, med andre ord koblingen mellom synet og bruken av hånden. Denne koordineringen blir gjennom øving en arbeidsstil, en egen måte å omgås verden på (Koppers, De Winter & Stapel, 1997:29).

Innenfor det *kognitive* aspektet ser vi på hvordan tegning bidrar til ny kunnskap om verden vi lever i. Når en tegner blir ny kunnskap ervervet gjennom bruk av sansene (Koppers, De Winter & Stapel, 1997:29). Barn kan ikke tegne det de ikke kjenner til, så de tegner det de har erfart og dermed har begreper om. Her bidrar tegningen som et viktig ledd i begrepsdanningen, ved at de gjør seg nye erfaringer om det de tegner. På den måten bidrar tegningen til å forsterke og fastholde begrepene (Gullberg, 1996:18). Tegningen er også med på å synliggjøre det forholdet barn selv har til omverden. Når de tegner kan de være mer opptatt av selve tegneprosessen, enn å benytte seg av tips og hjelp fra andre (Koppers, De Winter & Stapel, 1997:29). Det gjør at det vi ser i tegningen er barnets eget inntrykk av motivet.

4.3.7 Kort oppsummert

Oppsummert kan vi si oss enige med Ching (1994:9) om at tegning en skildring av den ytre verden, som viser hva den som tegner ser med sitt indre øyet. Det gjør tegning til et viktig uttrykksmiddel, som er en naturlig reaksjon på det en ser. I følge Koppers, De Winter & Stapel, (1997:30) ligger det unike muligheter for å tilegne seg kunnskap i tegneprosessen, et potensiale som er ukjent for mange lærere og derfor ikke benyttes for læring i skolen.

5 Presentasjon av kjerne kategorier

I dette kapitlet vil vi presenter kjerne kategoriene fra vår empiri. Det gis en kort oppsummering av hver kategori, før vi redegjør for dem i en fylldigere beskrivelse.

Våre kjerne kategorier ble til gjennom vår analyseprosess, som er nærmere beskrevet i kapittel 2.8. Gjennom åpen, aksial og selektiv koding satt vi igjen med tre kategorier som inneholder empirien som danner grunnlaget for våre funn.

5.1 Kort presentasjon av de tre kategoriene

Forståelse: Denne kategorien representerer forståelsen og betydningen av den i tegneprosessen. Empirien vår viser hvordan forståelse kan være utgangspunktet for tegningen, og også hvordan tegningen kan fremme forståelse.

Motivasjon: Denne kategorien dreier seg om motivasjonen knyttet opp mot læringsaktivitetene vi gjennomførte. Empirien baserer seg på våre observasjoner, samt barnas respons underveis og i etterkant av undervisningsoppleggene. Det vises også til ulik motivasjon knyttet til de forskjellige aktivitetene som ble utført.

Læringsstrategi: Denne kategorien beskriver tegning som læringsstrategi, hvorpå elevenes bevissthet om egen læring har en sentral del. Elevenes tanker og refleksjoner om tegning som læringsaktivitet er også sentral i denne kategorien.

5.2 Forståelse

”Man må forstå før å tegne, skrivning e bare en haug med tegn”, uttalte en av elevene på tredje trinn under et av intervjuene. Dette tyder på at eleven mener forståelse ligger i grunnen for tegningen, men ikke for skrivningen. Vi kan bygge opp under denne påstanden ved å se på bilder som ikoniske tegn, som ligner på det de skal stå for (Hopperstad, 2005:25). For at eleven skal uttrykke historien med tegning må han kunne fremstille bilder som viser handlingen, som betinger at han forstår hva den handler om. Ved bruk av skrift kan elever lydere ut et ord og gjengi det med bokstaver, uten nødvendigvis å forstå ordets betydning, eller ordenes sammenheng.

Presentasjon av kjerne kategorier

Forståelse som et viktig utgangspunkt for tegningen kunne vi se når vi arbeidet med historien ”Utgangen fra Egypt” i KRLE. Her skulle elevene tegne til en kompleks historie som omhandlet Gud, Moses, farao, israelitter, egyptere og en engel. Det ble vanskelig for flere av elevene å forstå hva dette handlet om, og dermed starte med tegningen. Vi stoppet opp og tok en felles gjennomgang på tavlen, for å plassere hvem som ble holdt fanget av hvem, og hvorfor samt hvilke land de oppholdt seg. Når vi leste historien på nytt tegnet alle elevene. For oss virket det som om tegningens premiss om å ligne på det den skal formidle virket inn, elevene kunne ikke fremstille noe de ikke forstod.

Selv om vi så at det var viktig for elevene å forstå det de skulle tegne, virket også økt forståelse til å være et resultat av tegneprosessen. På spørsmål om hvordan tegningen hjalp eleven å lære, svarte en elev på 6.trinn følgende: ”*Æ hørte ka som blei sagt og tenkte over det før æ tegna*”. Dette bekreftet våre observasjoner gjennom de ulike undervisningsøktene. Elevene så ut til å reflektere over innholdet før de tegnet. De lyttet interessert til det som ble lest eller fortalt, og tenkte over hva de skulle tegne. Vi ser dette i sammenheng med Vygotskys beskrivelse av bilder som medier for refleksjon. Det er nødvendig å tenke for å forstå det en sanser, for så å kunne uttrykke det i en tegning (Hopperstad, 2002:12). Her skulle elevene velge hvilket meningsinnhold de skulle formidle, dermed måtte de vurdere hva som var viktigst i det faglige innholdet. Noen elever tegnet og vurderte innholdet kontinuerlig. Andre elever avventet til det faglige innholdet var gjennomgått, da det kunne virke som at de hadde behov for å visualisere ”hele” bildet før de startet å tegne.

En annet indikasjon på at tegningen fører til forståelse for innholdet, var elevenes evne til å fortelle fritt og detaljert om det vi hadde gått gjennom. Et godt eksempel er opplegget med livssyklus. Her tegnet elevene en del hver av livssyklusen, som de skulle fremlegge for klassen. Vi, sammen med kontaktlærer, lot oss imponere over hvor mye elevene husket og kunne videreformidle av faglig innholdet. ”*Skrijving e best om du skal fortelle det akkurat sånn det står i boka, men det e best å tegne om du skal fortelle det på din egen måte*”, uttrykte en elev. For oss viser det til koblingen mellom elevenes tegning og deres forståelse. Elevene tolker det de skal tegne, og tegningen skapes basert på deres forståelse. Ved å benytte tegningen til å fortelle, vil deres forståelse ligge i bunn. Dette er en prosess en elev på 6.trinn beskrev betydningen av: ”*Æ følte at tegninga hjalp mæ tell å huske det. Førr da hadde æ tegna igjennom det, og det e mer enn bare å les igjennom det*”.

Presentasjon av kjerne kategorier

At tegningen hjalp elevene å huske er en faktor som vi har tolket som sentral i vårt prosjekt. En elev på 3.trinn omtalte hvordan han benyttet tegningen som en huskelapp på følgende vis: *”Æ brukte bare SUPERBLIKKET. Det e på en måte at du ser på bildet, så vet du ka det forklare og ka du skal fortelle”*. Alle elevene vi intervjuet husket, og kunne fortelle fra egne bilder. Vi erfarte at dersom de var litt usikre på hva de skulle fortelle, var *”hva har du tegnet?”* et spørsmål som ledet til utfyllende svar. Alle elevene hevdet i sine intervju at tegningen hjalp dem å huske, noe vi tydelig også kunne observere når de skulle fortelle om egen tegning. De fortalte utfyllende om temaet, og snakket også om elementer de ikke hadde fått med i egen tegning. Elevene var opptatt av hvordan tegningen enkelt kunne hjelpe de å huske, og uttrykte det på ulike måter;

- *”æ så bare på tegninga, og vipps, der så æ ka det va bilde av!”*
- *”når æ ser på bilde kommer alt med en gang!”*
- *”hvis man glemte nåkka man skulle si, så kunne man bare se på tegninga, så fant man det ut”*
- *”æ så på tegninga først, så huska æ resten fra hjernen”*

Når elevene skulle lage tegningene som skulle vises for resten av klassen på smartboarden tegnet de oversiktlige, realistiske og detaljerte tegninger. Det var merkbart forskjellig når oppgaven var å tegne for å huske det faglige innholdet til en læringssamtale i klassen. Her var det i større grad slik at tegningen ble en huskelapp for eleven. Under klassesamtalen i etterkant av Moses og utgangen fra Egypt opplevde vi noe interessant da vi spurte om hva historien omhandlet. Eleven som fikk ordet fortalte like godt hele historien, og hans gjenfortelling var svært detaljert. Han viste til og med til fakta om brødet de spiste som var syret. Dette ga oss forventninger om en veldig detaljert tegning. Det ble en oppdagelse å se tegningen hans som virket noe udetaljert, den kunne ikke mediere til oss all informasjon eleven fikk ut av den. Det er ikke det estetiske uttrykket som sier noe om elevens utbytte, hvor stor del av innholdet eleven har forstått kan vi derfor ikke lese ut av tegningen alene. Slik vi forstår det bidro tegneprosessen til en dypere forståelse hos elevene. Når de tegner gjør de bevisste valg basert på refleksjon rundt temaet. De kan assosiere sine egne tegninger til det faglige innholdet. Dette uttrykte en elev på 6.trinn slik: *”man ser liksom for sæ bildan i hode, og huske resten”*.

Elevenes forståelse som utgangspunkt for tegningen erfarte vi da vi skulle tegne om hvordan en lever som jøde. Når temaet om omskjæring av guttebarn kom opp var det tydelig at det

Presentasjon av kjerne kategorier

engasjerte guttene i klassen. For oss ble tegningen en mulighet til å se elevenes forståelse av temaet vi snakket om. En elev tegnet en giljotinlignende kniv som redskapet de benyttet under omskjæringen. Det virket først noe voldsomt på oss, og vi ble igjen i tvil om dette var et uegnet tema å tegne om. Men gjennom tegningen kunne vi forstå at eleven så for seg omskjæring som noe mer drastisk enn det i virkeligheten er. Dette ga oss et godt utgangspunkt for videre samtale utfra elevens forståelse, som igjen kunne gi eleven en bedre forståelse for hvordan dette egentlig foregår. Dersom eleven skulle videreformidlet dette med skrift, ville vi ikke hatt samme mulighet til å få innsikt i elevens virkelige forståelse.



Tegning 1: "Moses" Elev 3.trinn

I vårt undervisningsopplegg om livssyklus fikk vi erfare hvordan tegningen og elevens forståelse virket inn på hverandre. Elevene var delt i små grupper hvilket ga oss mulighet til å samtale med dem underveis. Her erfarte vi hver for oss elevenes engasjement, samt deres tanker om egen tegning gjennom samtaler med oss og medelever. Ved å prate om egen tegning reflekterte de over hva de hadde valgt å tegne, i tillegg til at de fikk innspill fra både medelever og oss. Det virket som om elevene ble mer kjent med egen tegning, og dermed fikk en bedre forståelse for innholdet.

5.3 Motivasjon

Tegning som læringsaktivitet ble svært positivt mottatt av elevene. Dette var noe vi så underveis i oppleggene, og også fikk bekreftet under intervjuene. En av elevene på tredje trinn var fra seg av glede fordi at hun hadde fått lov av foreldrene til å ta del i dette prosjektet. Og vårt inntrykk var at elevene syntes det var gøy og spennende. Vi stilte spørsmål om hvordan elevene syntes det var å tegne om gitt tema i forbindelse med hvert enkelt undervisningsopplegg. Svarene vi fikk besto i all hovedsak av adjektiv som "kjempeartig",

Presentasjon av kjerne kategorier

”gøy” og ”morsomt”. Det var fint å få så mange positive tilbakemeldinger på oppleggene, men vi stiller oss undrende til hvorvidt det var selve opplegget elevene var positive til, eller om det var andre faktorer som spilte inn. Selv om vi hadde kjennskap til flere elevene fra tidligere er det ikke uvanlig at det er ekstra gøy når studenter har regien på undervisningen. I tillegg til dette var oppleggene ”noe nytt”, og elevene visste på forhånd at vi var ute å gjorde viktig forskningsarbeid, hvilket de syntes var spennende. Nevnte elementer kan selvsagt ha preget elevenes syn på prosjektet.

En av elevene vi intervjuet svarte følgende om hvordan det var å tegne om gitt tema: ”*Det va gøy fordi det va nåkka ainna*”, her sier eleven at han ikke har gjort liknende opplegg tidligere, og at tegning som læringsaktivitet var interessant. Slik vi forstår det likte eleven å lære gjennom å tegne, han hadde altså indre motivasjon for denne aktiviteten (Slemmen, 2010:69-70). På samme spørsmål svarte en annen elev: ”*Det var litt rart fordi æ aldri har gjort det før*”, dette utsagnet forsterker at elevene ikke er kjent med den tilnærmingen til tegning som vi utførte i undervisningsoppleggene. Lærerne kunne også bekrefte at de ikke hadde gjennomført liknende opplegg tidligere, selv om de fortalte at de gjerne brukte tegning i undervisningen innimellom.

To av elevene uttrykte at det var litt vanskelig å tegne. Den ene forklarte at han syntes det var vanskelig fordi at han tegner sjelden, og ikke liker det så godt. Til tross for dette tegnet eleven. Dette forteller oss at selv om han hadde liten tro på seg selv, og lav mestringsforventning hva tegning angår, fant han indre motivasjon til å ta fatt på oppgaven (Imsen, 2005:352). Den andre eleven sa som følger: ”*Det var først litt vanskel, men så fikk æ nån goe råd av en medelev. Da skjønnte æ kordan æ kunne tegne fjellan og rota tell blomstern*”. Her har vi et godt eksempel på viktigheten av felleskap mellom elevene. Som følger av godt samarbeid, i form av støtte og råd fra en medelev fikk eleven det løftet han trengte for å ta fatt på tegningen (Imsen, 2005:141). Dette er en god bekreftelse på at interaksjon mellom elevene, også kalt *sosiale praksiser*, bidrar til læring. Elevene har sine spesifikke kunnskaper og evner hvilket bidrar til at de lærer av hverandre (Dysthe, 2001:42-48).

Vi opplevde positiv smitteeffekt i forbindelse med tegning i læringsarbeidet. Flere av elevene kunne knapt vente med å sette i gang å tegne, noe som smittet over på de som ikke kom like raskt i gang. Et eksempel på dette har vi allerede gitt i avsnittet ovenfor, hvor eleven som

Presentasjon av kjerne kategorier

syntes det var vanskelig forteller at han fikk gode råd av en medelev hvilket hjalp han i gang med tegningen. Våre observasjoner i kombinasjon med en rekke positive utsagn fra elevene forsterkes ytterligere av denne kommentaren fra en lærer på spørsmål om hvordan responsen fra elevene hadde vært:

”Ja, vi prata en del om det i klassen etterpå og dem va veldig sånn oppglødd sku æ tell å sei, og det virka som dem syns det hadde vært artig, og va førnøyd, så det virka veldig positivt”.

Dette bekrefter våre observasjoner med tanke på motiverte elever. For oss ble disse bekreftelsene viktig da en skal være forsiktig å konkludere hvorvidt elever er motiverte eller ikke, basert på observasjon av atferd. Elevenes atferd påvirkes av ulike forhold, og for å finne ut om elevene er motiverte holder det ikke å anta, en må gjerne spørre elevene hva som motiverer dem. Men vi observerte mye glede og engasjement hvilket ga oss en indikator på at elevene faktisk var motiverte i forbindelse med tegning som læringsaktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013:135-136).

En av elevene i tredje klasse virket motivert for oppleggene, ville ikke tegne under den ene av tre undervisningsøkter vi gjennomførte i klassen. Dette resulterte i at en medelev tegnet motivet for han, selv fargela han tegningen i forkant av fremlegget. Vi ble noe overrasket i intervjuet da vi spurte eleven som ikke var motivert for å tegne om hvordan han syntes aktiviteten var: *”Veldig gøy sjøl om æ ikkje tegna nåkka som helst, så var det fremdeles gøy. Det artige va jo at vi fikk se så mange forskjellige tegninge, ja når va jo litt morsom”.* Helhetsinntrykket eleven satt igjen med i etterkant av aktiviteten var med andre ord positivt, og det virker som at det var motiverende for han å se tegningene de andre i klassen hadde tegnet. I hans tilfelle tenker vi at lav mestringsforventning i forbindelse med tegning kan være årsaken til manglende motivasjon for å tegne (Imsen, 2005:352-353). På den annen side tegnet eleven under de to andre læringsaktivitetene vi gjennomførte, hvilket kan forstås dithen at frykten for at tegningen ikke ville bli bra nok til fremlegget for resten av klassen ble en hindrende faktor. En annen mulighet er at eleven har dårlig erfaring med fremlegg fra tidligere, og at dette er årsaken til at han ikke hadde tro på seg selv og tegning under dette opplegget (Ibid).

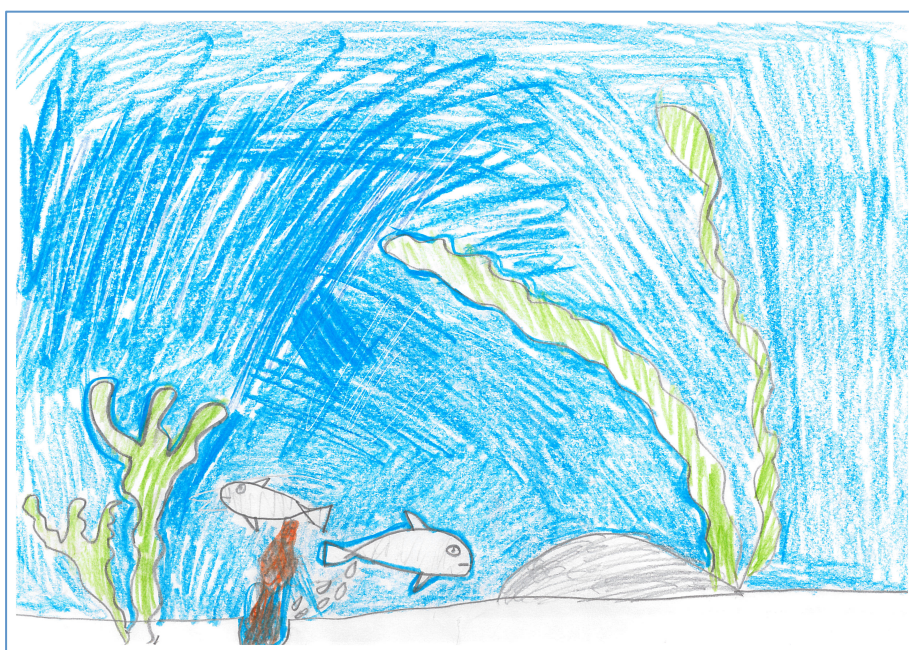
Vi erfarte ulik motivasjon i forbindelse med de forskjellige oppleggene vi gjennomførte. På 6.trinn ble tegning som læringsaktivitet i gruppearbeid i KRLE veldig positivt mottatt, og flere elever fremhevet dette som spesielt bra. De mente å ha stor nytteverdi av å jobbe slik

Presentasjon av kjerne kategorier

med dagens tema, og tilbakemeldingene fra elevene var at det var veldig gøy. Slik vi forstår det var gruppearbeidet av stor betydning for motivasjonen vi observerte, og tilbakemeldingene vi mottok fra elevene. Vi så at elevene samarbeidet godt innad i gruppene hvilket bidro til positiv tenking og økt engasjement i forbindelse med tegningen som skulle hjelpe gruppene under fremlegget for resten av klassen. Dette ser vi i sammenheng med behovet for sosial tilhørighet som kan være en forutsetning for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013:145-146).

I tredje trinn var gruppearbeidet med fremlegg noe skummelt for enkelte. Hver og en av gruppens medlemmer skulle presentere sin del av livssyklusen de var tildelt utfra tegningen som ble vist på Smartboarden. Kontaktlæreren til den ene tredjeklassen sa følgende om opplegget:

”Æ va jo inne å så den fremføringa, da hadde de lest små kapitla kvær. Og de tegna det de hadde lest, og da huska de jo veldig godt det de hadde lest. Æ syns jo at tegningen va detaljert, ikkje minst når dem snakka om ka de hadde tegna, da visste de akkurat ka de hadde lest. Og de va veldig engasjerte! Noe va jo flaut, men alikavel så kom det fram sjøl om en av eleven skulle fremføre bildet sitt med lakserogna. Han rødma og alt, men han presenterte jo det han skulle, og det va heilt greit førr det va jo det han hadde lest og lært. Og ungan va engasjerte, det va de så absolutt”.



Tegning 2: "Gytende laks" av elev 3.trinn

Til tross for at enkelte elever mente det var flaut, gjorde vi verdifulle observasjoner underveis i tråd med det læreren sier. Vi så elever som med stolthet og engasjement viste frem bildene sine til resten av klassen, hvorpå medelevene betraktet bildene med stor respekt. Elevene lærte av hverandres fremlegg. Dette ble, slik vi ser det, en positiv følge av et vellykket samarbeid, og elevenes indre motivasjon som følge av trygge og positive relasjoner innad i gruppene. Dette er i tråd med den sosiokulturelle læringstilnærmingen, hvor læringen er kollektivt forankret og inntreffer i et sosialt fellesskap (Imsen, 2005:46-47).

Gjennom intervjuene opplevde vi elevenes betraktninger av tegning som læringsaktivitet som fritt og mer lekpreget. Flere kom med utsagn som tilsa at de fikk gjøre som de selv ønsket. Her er et knippe sitater som tydeliggjorde dette for oss:

”...fordi æ fikk på en måte tegne nesten ka æ ville. Eller sånn, æ kunne på en måte tegne kor mange blad æ ville”.

”Artig fordi vi fikk lov til å tegne”.

”Gøy fordi vi fikk tegne det vi ville sjøl, eller ikkje akkurat det vi ville, det du leste”.

”Ganske morsomt fordi man får lov tell å tegne å bruke kreativiteten sin på det”.

”Det va veldig artig å gjør det fordi man fikk bruke fantasien på ka man skjønte etterpå”.

Ytterligere en observasjon vi bet oss merke i var at flere av elevene var svært oppslukt av å tegne, og av den grunn ikke klarte å legge blyantene ned på pulten da skulle gi en fellesbeskjed. Dette erfarte vi ved flere anledninger, hvilket tydet på at de var engasjert og motivert i tegneprosessen.

5.4 Tegning som læringsstrategi og metode

”Man lære mer av å tegne, plutselig skjønnere æ kor gøy det e å lære. Siden æ e så glad i å tegne så skjønnere æ plutselig kor gøy det er å lære!” Dette utsagnet kom fra en av elev på tredje trinn som ivrig fortalte hvor gøy det var å tilegne seg nytt lærestoff gjennom tegning. Når elevene anvender tegning som læringsaktivitet tilsier empirien vår at flere elever opplever

Presentasjon av kjerne kategorier

dette som mindre ”skolete”, og mer lekpreget, det blir gøy å lære. Dette kommer til uttrykk i sitatet ovenfor, og vi har vist flere eksempler på dette under avsnitt 5.2.

Elevenes bevissthet rundt egen læring var varierende underveis i prosjektet. Det var flere elever på tredje trinn som ikke kunne svare på hva de hadde lært i tilknytning til undervisningsøkten vi intervjuet dem om. Da vi senere ba elevene om å fortelle hvordan bildet hjalp dem å lære, ramset de opp store deler av historien eller fagstoffet vi arbeidet med i timen. Andre elever i tredje trinn svarer noe begrenset på hva de har lært i undervisningsøkten, men på spørsmålet om bildet hjalp dem å huske gjenforteller de hele historien.

På 6.trinn var elevene mer bevisst tegning som læringsstrategi. Vi fant også at flere elever, spesielt de eldste, sammenliknet det å tegne med stikkord, eller nøkkelord og tankekart. Parallellen elevene trakk mellom eget bilde og bruk av stikkord anså vi som interessant for oppgaven vår. Under følger elevers uttalelser i forbindelse med spørsmål om hvordan det var å benytte tegningen når de skulle snakke om gitt tema, eller hvorvidt tegningen hjalp dem å huske;

- *”Det va nesten som et sånn tankekart forde at når æ tegna va det nesten som at æ brukte stikkord sånn at æ klarte å huske det”.*
- *”Det var som nøkkelord egentlig”*
- *”... æ syns det va litt lettere enn nøkkelord”*

På spørsmål om det hadde vært enklere med notater som hjelp når de skulle snakke om det vi hadde gjennomgått i undervisningsøkten, svarte en elev på 6.trinn som følger:

”Eh, nei egentlig ikkje førr at tegning går fortere, og æ syns at, som æ sa, kjenne mæ bedre igjen i situasjonen enn om æ skulle bruk nøkkelord”.

Han sammenlikner altså nøkkelord med tegning uten at dette har vært et tema fra vår side underveis i intervjuet. En annen elev på samme trinn sier som følger da vi spør han om tegninga kunne hjelpe han å huske ting:

”Det blir jo som stikkord på en måte”.

Presentasjon av kjerne kategorier

Vi kommer med et oppfølgingsspørsmål til eleven om hvorvidt han tenker at tegning er det samme som å ha skrevet ned stikkord. På dette svarer han følgende:

”Ja, men det er litt lettere å huske når det man har tegnet det da”.

En annen elev på 6.trinn sier som følger da vi spurte han om hvordan han syntes det var å tegne om angitt tema:

”Jeg synes det var lettere å huske, for eksempel på den festen. Jeg tegnet en vanlig fest og ikke nødvendigvis en dåpsfest, for det får meg til å tenke på sammenhengen i alle tingene”.

En elev på 6.trinn omtalte læring med følgende innspill: *”Artig å tegne, fordi man ikke bare sitt i en bok å skriv, æ syns det e ganske artig å tegne, men æ e ikke så god til det, men det e artig. Åsså skjønnte æ at æ lærte nåkka!”*. På spørsmålet om hva de lærte i undervisningen svarte flere av sjetteklassingene *ikke* hva de hadde lært faglig, men hva de lærte om å bruke tegning som metode. Andre svarte hva de hadde lært faglig og metodisk, og det var også noen som gikk konkret inn på faglig kunnskap de hadde tilegnet seg. En av elevene svarte som følger: *”Æ lærte at det va gøy, og at det va artigere å lage tegninge førr æ like å tegne. Men det va åsså en bedre måte å arbeid på, syns æ”*. Flere nevneverdige utsagn var;

- *”Æ lærte jo at det går an å huske en tekst med tegninge, og at det går an å lære ting av å se på tegningen åsså”.*
- *”Æ lærte at det går an å tegne i stedet for å skrive”.*

Datamaterialet vårt sier også noe om gjennomførbarheten av tegning som læringsaktivitet. Det lot seg fint gjennomføre i forbindelse med de fem ulike undervisningsoppleggene vi kjørte i tre ulike klasser. Vi fikk noen overraskelser knyttet til enkelte tema, som vi kanskje ikke helt hadde tatt høyde for. Eksempelvis, under planleggingen av ”å leve som jøde” hvorpå et av temaene var omskjæring, siden dette var pensum valgte vi å ikke modifisere det på noen måte. Temaet skapte reaksjoner, spesielt hos guttene, hvilket kom til uttrykk på bildene. Her så vi at det visuelle bildet enkelte av guttene hadde om omskjæring representerte noe langt annet enn hvordan det forespeiler seg i virkeligheten. Det var også noe flaut for elevene. Et annet tema som var pinlig for elevene, var arbeidet med livssyklus der de skulle fortelle hvordan laksen får barn, hvilket læreren vi siterte i delkapittel 5.3 nevnte. Vi fikk også flere kommentarer fra elevene om at det var flaut og utfordrende å skulle vise frem egen tegning

Presentasjon av kjerne kategorier

for klassen. Datamaterialet vårt viser at en bør reflektere over valg av tema når en benytter seg av tegning som læringsstrategi.

Flere elever ytret ønske om å skrive litt i bildene sine. Vi har flere eksempler på tegninger hvor dette ble gjort, det foreligger også eksempler på tegninger hvor elevene har visket vekk snakkebobler, eller skrift som for dem var naturlig å tilføre tegningen sin. Vår empiri viser også at elevene hadde egne tips og knep for å forstå mest mulig ut fra eget bilde, et slikt triks var at enkelte elever tegnet noe de kunne assosiere med tema for tegningen.



Tegning 3: "Trafikkstøy" av elev 6.trinn

Vi har ved flere anledninger samlet data som tilsier at tiden er en viktig faktor ved bruk av tegning. I KRLE på 3.trinn skulle vi favne over tre til fem sider pensum, dette førte til begrensninger i forbindelse med gjennomgang av elevenes tegninger. Dette gjaldt også samtaler knyttet til tegningene i plenum avslutningsvis. Tidsmessig kan en sidestille planleggingen av oppleggene med et hvilket som helst annet undervisningsopplegg.

Presentasjon av kjerne kategorier

Til sist i denne kategorien sitter vi på empiri om hvordan tegning kan benyttes som metode i et klasserom. Denne empirien er i stor grad egenerfart, og stammer fra loggboken vi har ført underveis i prosjektet. Et enkelt eksempel på dette er viktigheten av å ha riktig tegneutstyr. Da vi fortalte historien om hvordan vann ble gjort om til blod, ble det vanskelig for mange elever å tegne dette på grunn av mangel på røde fargeblyanter.



Tegning 4: "Gud gjør vann om til blod" av elev 3.trinn

6 Drøfting og diskusjon

I dette kapittelet vil vi drøfte syv punkter, som tar utgangspunkt tre kjerne kategorier og teori.

6.1 Læringsutbytte

Vår intensjon med dette forskningsprosjektet var å belyse på hvilken måte tegning kan bidra til læring i skolen. Vårt fokus var i utgangspunktet rettet mot det faglige innholdet. Gjennom prosjektet ble det klart at elevenes læringsutbytte var større enn det litt snevre fokusområdet vi i utgangspunktet hadde. Vårt. Det var elevene som gjorde oss oppmerksom på det brede læringsutbyttet de satt igjen med. For å kartlegge hvilket faglig innhold de hadde tilegnet seg stilte vi spørsmålet ”*Hva lærte du i timen?*”. Her var elevenes svar rettet mot både faglig stoff og tegning som læringsstrategi. Et eksempel på elevenes fokus på dette var følgende svar fra en på 6.trinn: ”*Æ lærte jo at det går an å huske en tekst med tegninge, og at det går an å lære ting av å se på tegninge også*”. Videre vil vi drøfte elevens læringsutbytte ved denne typen læringsaktivitet.

Faglig sett kunne elevene gjenfortelle store deler av innholdet etter undervisningsøktene. Dette viste at tegningen fungerte som middel for tilegnelse av ny kunnskap. Men hva er det som skiller denne undervisningen fra annen ”ordinær” undervisning? For å uttrykke fagstoffet i en tegning må elevene reflektere over innholdet og gjøre bevisste valg. Tegning er en visuell tankeprosess der en ordner inntrykkene og skaper nye bilder ved å visualisere (Ching, 1994:8). Eleven må altså bearbeide fagstoffet før det viderefremmes i tegningen. Dermed betinger tegneprosessen at eleven må være aktiv i egen læreprosess. Ser vi tegningen i lys av Deweys teori, vil den kunne bidra til fullverdig kunnskap ettersom elevene gjør seg egne erfaringer (Imsen, 2009:82).

Vi har ikke grunnlag for å fastslå hvordan det faglige læringsutbyttet ville vært om vi hadde gjennomgått lærestoffet på en annen måte. Selv om vi ikke kan måle effekten opp mot annen undervisning har vi gjennom prosjektet erfart at bruk av tegning har en positiv påvirkning på elevenes læring. Elevene påpekte at de lærte mer, og husket bedre ved å tegne. En elev viser læringsprosessen sin gjennom tegning med følgende utsagn: ”*Å tegne igjennom det, det er mer enn bare å lese igjennom det*”. Ved å bearbeide det faglige innholdet i egen tegning styrkes elevens forståelse og det hjelper han til å huske. Effekten tegning kan ha for å huske fremmes i ny forskning. Wammes, Meade og Fernandes (2016) ved University of Waterloo i Canada

Drøfting og diskusjon

konkluderer med at tankevirksomhet, muskelbevegelse og synsinntrykk sammen bidrar til at en husker det en tegner bedre enn det en skriver.

Elevene poengterte i elevintervjuene at de lærte å benytte tegning som læringsstrategi. Det gjorde oss bevisst betydningen tegning kan ha i skolen, langt utover den faglige tilegnelsen. I læreplanens generelle del står det skrevet: *”Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom –den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap”* (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:7). Vi startet prosjektet med tanke om å overføre lærdom, men ser nå at bruk av tegning som læringsstrategi er et bidrag for å gi elevene kompetanse i å skaffe seg ny kunnskap. Læringsplakaten sier at skolen skal *”stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”* (Utdanningsdirektoratet, u.å.b:2). Ved å benytte tegning i undervisningen kan elevene gjøre seg erfaringer som de kan anvende i utarbeidelsen av egne læringsstrategier. Å tilegne seg ulike måter å lære på er i tråd med tanken om en fremtidsrettet skole. Ludvigsenutvalget har utredet hva elever vil ha behov for å lære i fremtidens skole med et perspektiv på 20-30 år. Med tanke på de hyppige samfunnsendringene og behovet for stadig utvikling er *å lære* et av fire anbefalte kompetanseområder. Her peker de på at elever som har et bevisst forhold til egen læring, og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte (NOU 2015:8:8-10). Slik vi ser det vil en ved å innføre tegning som læringsstrategi tilføre elevene ytterligere en dimensjon i møte med nye utfordringer.

Vi la ikke dette eksplisitt frem som en læringsstrategi for elevene og undrer derfor på hvilken betydning det har hatt på læringsutbyttet. Ved å vektlegge dette ville trolig elevene fått en større metakognitiv innsikt. De ville blitt mer bevisst hvordan de kunne benytte tegning for å lære (Imsen, 2005:131). Å være bevisst egen læreprosess er en viktig faktor ved læring, hvilket kan styrke kunnskapsøkingen. Om vi hadde lagt dette frem for elevene som en læringsstrategi, ville de kanskje i større grad kunne anvendt tegning bevisst i møtet med fremtidens utfordringer.

På den annen side kunne et slikt fokus hatt innvirkning på den faglige kunnskapstilegnelsen. Elevene uttrykte at *”det ikke var så mye å gjøre”, ”ikke så nøye”* og *”mindre skolearbeid”* å arbeide på denne måten. Det ga oss et inntrykk av at elevene opplevde læringsaktiviteten som mer lekpreget, og ikke så ”skolete”. I følge Vygotsky skjer det kreative prosesser under lek og leken dreier seg om erfaringer barnet har gjort seg som bearbeides kreativt. Videre sier han at

Drøfting og diskusjon

fantasien utvider menneskers erfaringer, og ved hjelp av fantasien kan mennesket skape noe nytt (Saabye, 2007:18). I Kunnskapsløftet presiseres det at læringsmiljøet skal ivareta barns nyfikenhet, og også at elevene gjennom ulike ferdigheter hvor tegning er en av dem, skal fremme utprøving som igjen skal bidra til kreativ utfoldelse (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:11). Videre presiseres det at elevenes skapende trang skal fremmes gjennom bilde og form, og stimulere elevene slik at de får anvendt og utfoldet fantasien (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:2). Slik vi ser det kan vi knytte våre funn om at elevene opplevde å tegne som lekpreget med det Vygotsky sier om at fantasien hjelper elevene å utvide erfaringene sine, som vi tolker til at læring inntreffer. Videre griper elevene ved hjelp av tegningen fatt i det kjente, og beveger seg mot det ukjente. Dette er i tråd med det Kunnskapsløftet sier om at læring skjer ved at noe forstås ut fra det kjente (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:10).

Elevenes syn på tegneoppgavene som lek og ikke skolearbeid syntes vi å spore i forbindelse med at flere elever ikke kunne svare på spørsmål om hva de hadde lært. Dette til tross for at de fortalte store deler av timens innhold ut fra egen tegning. I og med at elevene manglet denne koblingen mot tegning som læringsstrategi, ville det gi dem et svakere grunnlag for å lære? I følge teori om at en lærer best når en er bevisst egen læringsprosess, så ville de det. På den annen side bidro kanskje mangelen på dette fokuset til engasjement og motivasjon for å tegne? Elevene fikk følelsen av at de kunne gjøre som de selv ønsket, og dette bidro muligens til å styrke motivasjonen for å være aktiv i klasserommet.

6.2 Tilpasset opplæring

I følge opplæringsloven (1998) har alle elever krav på tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Og den er et virkemiddel som skal bidra til økt læringsutbytte hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vi planla prosjektet vårt med tanke på tilpasset opplæring, og det faktum at opplæringen skal møte barn på deres egne *premisser* (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:5). Dette var viktig for oss etter som vi ser at skolen tenderer til å bevege seg vekk fra elevenes naturlige måte utforske verden på. For barn er det naturlig å utforske verden gjennom lek. Vi så for oss at tegning som læringsaktivitet ville slå an hos elevene i og med at tegning er noe som ligger de fleste barn nært, samt er et naturlig språk for barna i vår kultur (Koppers, De Winter og Stapel, 1997:101). Nevnte faktorer gjør at tegning som

Drøfting og diskusjon

læringsaktivitet fremmer tilpasset opplæring på et annet sett enn skrift gjør. Elevens *direkte forståelse* av temaet synliggjøres for læreren gjennom tegningen, hvilket gir læreren et innblikk i elevenes tanker.

Til tross for positive forventninger forberedte vi oss på at det ikke nødvendigvis falt i smak hos alle elevene. Oppleggene gikk overraskende bra på tredje trinn, og de fleste elevene tegnet selv om enkelte elever var noe ukonsentrerte. Som følger av suksessen utvidet vi prosjektet ved å inkludere en 6.klasse med forventninger om å møte flere utfordringer blant annet grunnet tegnekrisen som gjerne starter ved 9-12 års alderen (Haabesland & Vavik, 2000:174). Vi var ikke forberedt på den positive mottakelsen vi fikk, og ser i ettertid at tegning som læringsaktivitet egnet seg godt som tilpasset opplæring i 6.trinn også. Tegning praktiseres ikke til vanlig og tilførte elevene variasjon i arbeidsmåte og organisering i tråd med prinsippene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.b:5).

Vi mener at tegning som læringsaktiviteter velegnet for å tilpasse opplæringen blant mangfoldet av elever i dagens skole. Tegning ligger barnet nært og uavhengig av alder, kjønn, kulturell eller språklig bakgrunn mener vi at elevene gis gode muligheter for utvikling ved å anvende tegning i læringsarbeidet i skolen.

6.3 Elevenes opplevelse

En elev på 6.trinns respons på hvordan det var å tegne om livshendelser i KRLE: ”*Artig at man ikke bare sitt i ei bok å skriv! Æ synes det e artig å tegne, men æ e ikke så god tell det. Åsså skjønne æ at æ lærte nåkka!*”. Slik vi forstår det synes eleven tegning som læringsaktivitet er nytt og annerledes. Når eleven sier at det er ”*artig at man ikke bare sitt i ei bok å skriv*”, representerer kanskje dette mange elevers syn på læringsarbeidet i skolen? Dette sitatet viser oss at det er lite fokus på varierte undervisningsmetoder, i tråd med Anne Bamfords (2012b:12) kartlegging av den norske skolen. Videre kan det tyde på at undervisningen gjerne baseres på grunnleggende ferdigheter som nevnt innledningsvis, og ikke inneholder de variasjonene som ligger til grunn for formålet med skolen. Eleven forteller at han synes tegning er morsomt, men at han ikke er så god til det. Dette kan forklares med at eleven er motivert for å tegne, men er i en alder hvor det er vanlig å være kritisk til egen tegning. På den annen side kan elevens skepsis til egen tegning komme av andre årsaker, eksempelvis negative kommentarer på egen tegning innad i klassen, eller mangel på tegnetrening. Uansett årsak vil det være viktig at en gir støtte og rom til videre arbeid med

egen tegneutvikling, for å forhindre at elever som føler det slik når et punkt hvor dem ikke vil tegne (Haabesland & Vavik, 2000:175-178). Ved å integrere tegning mer i undervisningssammenheng vil en kunne hindre stagnasjon, og gi elevene en mer variert inngangsport til lærestoffet.

6.3.1 Hva innebærer det å være flink til å tegne?

Det var flere elever som kom med liknende utsagn som eleven i avsnittet ovenfor, og vi spør oss hva årsaken til dette er, og hva innebærer det å være flink til å tegne? Selv om elevene mener at de ikke kan tegne, betyr ikke det at de ikke er i stand til det. Å tegne er å lage spor på en flate og dette er en måte å uttrykke seg visuelt på hvilket alle kan gjøre (Ching, 1994:7). Hva det innebærer å være flink til å tegne har ikke en entydig betydning. Vi har tro på viktigheten av å introdusere elevene for mangfoldet av billedkunst og uttrykksmåter, slik at de forstår at tegning og kunst er mer enn naturalistisk tegning eller en form for realistisk objektiv gjengivelse. Det er ikke slik at noen er flinkere enn andre, det handler om evnen til personlig uttrykk, formidlingsevne, smak og stil. En forklaring på elevenes tegnevegring kan skyldes mangel på god tegnetekniske opplæring, noe som gjør elevene usikre på egne tegneferdigheter og evner til å framstille det de ønsker. Opplæring i enkle tegnetekniske ferdigheter kan bidra til å gi elevene et redskap til større trygghet og opplevelse av mestring.

Utfra rapporten Anne Bamford (2012b) har skrevet, er det mangel på lærere med kompetanse i kunst og håndverk i barneskolen. Dette i kombinasjon med dårlig undervisningsmaterieell er med på å redusere kvaliteten på kunst og håndverk. Knut M. Nesse (2015) sier at tegning er en kulturell prestasjon hvilket innebærer at barna må undervises, og læres til å tegne, for ikke å svekke deres kreative forutsetninger og muligheter knyttet til tegning. Nesse er billedkunstner og pedagog, og vi tolker det til at han omtaler det tegnetekniske. Til tross for dette velger vi å se dette i sammenheng med tegneoppleggene vi har gjennomført i vårt prosjekt også. Vi mener at elevene trenger en kombinasjon av god tegnefaglig undervisning kombinert med opplæring i hvordan tegning kan benyttes som læringsmetode i ulike fag hvilket vil gi elevene en mer mangfoldig opplæring, i tråd med Kunnskapsløftet.

En annen årsak til kommentarene ”jeg er ikke flink til å tegne” kan tenkes å ha en sammenheng med at det er naturtegninger som honoreres i skolen, og elevene måler tegningene sine opp mot disse. Vår erfaring tilsier at det er mer populært blant elevene med fantasitegninger av ulikt slag, eksempelvis av actionfigurer, smileys, og ulike morsomme

ansikter basert på fantasi. I vårt prosjekt ga noen av oppleggene rom for å bruke fantasien i arbeidet med tegningen og andre ikke. Da vi arbeidet med livssyklus ble naturtegningen vektlagt, og elevene hadde boka til hjelp da de skulle tegne sin del av syklusen. I hvor stor grad undervisningsoppleggene ga rom for kreativitet varierte, og dette er noe vi har blitt oppmerksomme på i etterkant, som vi tar med oss videre. Variasjon i oppleggene er viktig. Ikke alle tegneformer er knyttet til kreativitet og bruk av fantasi. Når elevene tegner ved å kopiere bilder eller tegne etter forbilder, kan de tilegne seg kunnskaper og forbedre tegnetekniske ferdigheter, men dette er ikke en type aktivitet som har til hensikt å utvikle elevenes kreativitet. Oppsummert ser vi for oss at elevene muligens ville hatt mer tillitt til sitt eget tegneuttrykk, og en ville støtt på færre kommentarer som ”jeg kan ikke tegne” dersom ulike tegneuttrykk og tegneformer hadde vært mer praktisert, og ikke minst mer hyppig anvendt i skolen.

6.3.2 Læreren tanker om elevenes opplevelse av tegning

Tilbakemeldingen vi mottok fra den ene læreren på 3.trinn var: ”...de fleste er jo veldig begeistra hvis de kan få tegne nåkka. På den måten er motivasjonen inne tenk æ, og æ tror jo at det dem lære sett lettere ved å bruke tegning som læringsstrategi”. Her bekrefter læreren for oss at de fleste elever verdsetter tegning i undervisningsøyemed, og hun fremhever motivasjonen vissheten om at de skal få tegne gir. Dette stemmer med empirien vår som viser at elevene lot seg motivere av tegning som læringsaktivitet hvilket vi har omtalt mer inngående i kapittel 5.3. Elevene var nysgjerrige på tegneoppgavene vi ga dem, og de viste lyst til å prøve dem ut. Dette er i tråd med et av prinsippene for opplæring som omhandler motivasjon for læring og læringsstrategier (,Utdanningsdirektoratet u.å.b:2).

6.4 En læringsaktivitet –mange muligheter

Tegning kan benyttes som læringsaktivitet på ulike måter, det kan på lik linje med skrift anvendes i de fleste arbeidsmåter som benyttes i skolen. Vi ønsket å lage varierte opplegg med tegning, og organiserte det slik både for å benytte tegningen i fremlegg og som utgangspunkt for en klassesamtale. De brukte tegnetypene kopiering, naturalistisk tegning og fantasitegning, med hovedvekt på illustrerende tegning. På spørsmål om hvordan de ulike oppleggene var forskjellig svarte en elev på 3.trinn; ”det er jo det samme egentlig, vi tegna ka dem gjorde”. Eleven vist til at de hadde tegnet hvordan jøder feirer Pesach, hva dyrene gjorde i sin livssyklus og hva de gjorde i historien om Moses. Dette fikk oss til å revurdere

Drøfting og diskusjon

variasjonen i egne opplegg. Vi hadde benyttet tegning for at elevene skulle huske det vi arbeidet med. Dermed benyttet vi tegningen som huskelapp.

I sitt forskningsprosjekt fremmer Brooks betydningen av å arbeide med et prosjekt over tid. Ved å tegne et motiv flere ganger får elevene et forskende blick på egen tegning, og dermed også på temaet. De utvikler sin forståelse gjennom både en indre og en mellommenneskelig dialog (Brooks, 2005). Eleven uttrykker sin forståelse gjennom tegning, og når videre undervisning på temaet tar utgangspunkt i tegningen, bygger videre arbeid på elevens forståelse. Dette tenker vi gir forutsetninger for en tilpasset opplæring. Læringsmulighetene øker ved at eleven får benytte det kjente som utgangspunkt for å utforske det ukjente. I vårt feltarbeid erfarte vi hvordan elevene trakk inn egen kunnskap i tegningene. Et godt eksempel er en elev på 3.trinn som tegnet inn en pyramide for å vise at historien fant sted i Egypt. Han fokuserte også på detaljer rundt faraoen, som sitter på en trone, med en spesiell hatt og stokk. I intervjuet kom det frem at eleven hadde vært på et museum i USA og sett en kiste med farao, og derfor hadde kunnskap om dette. Dersom vi hadde hatt mer tid til videre arbeid med tegningen, kunne vi benyttet den til å blitt bedre kjent med historien om Moses, og også utviklet ny kunnskap om oldtidens Egypt.



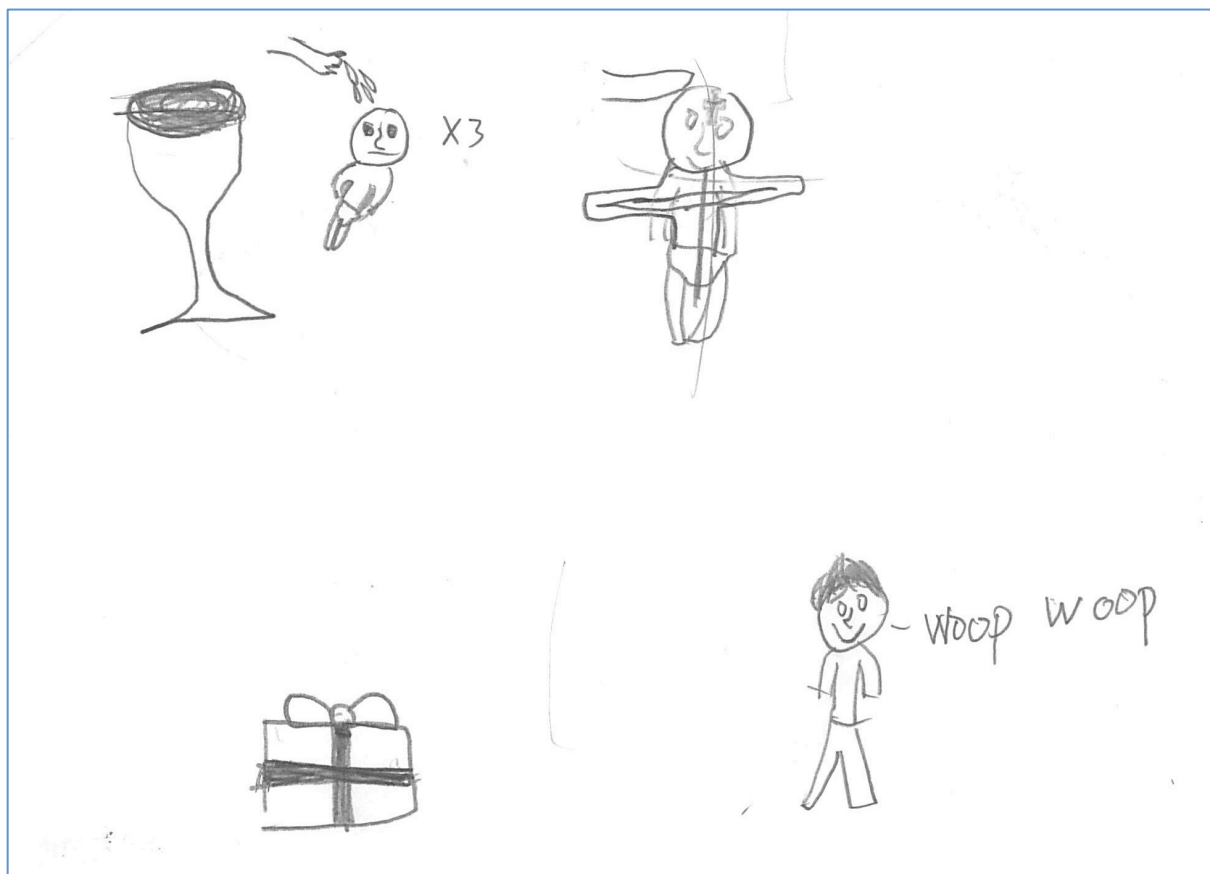
Tegning 5 : "Tegning av farao og Moses" av elev 3.trinn

I vårt prosjekt ble det ikke tid til å arbeide mer med tegningene, men vi ser at det i tillegg til å gi dypere forståelse for tema også kan bidra til å utvikle elevenes læringsstrategier. I

Drøfting og diskusjon

tegningen om Moses har eleven tatt i bruk snakkebobler for å fremme tegningens budskap. Ved å samtale om effekten snakkeboblene tilfører tegningen, kan elevene bli mer bevisst mulighetene dette kan gi. Denne eleven har benyttet en strategi andre elever utelukket ettersom de fikk i oppgave å bare tegne. Vi så i elevtegningene at snakkebobler var naturlig for flere av elevene. Et eksempel på det er tegningen vi har på forsiden av masteroppgaven vår, hvor eleven har visket bort snakkebobler etter at medelever påpekte at det bare skulle tegnes. I flere elevintervju framkom det at det ville vært bedre om det var mulig å skrive litt, eksempelvis i form av snakkebobler. De mente at ikke alt kunne tegnes, og at det ville vært enklere å huske de vanskelige tingene om de kunne skrive litt. Å samtale om tegning som læringsstrategi vil gi elevene en større metakognitiv innsikt i forhold til bruk av tegning. Ved å ta utgangspunkt i tegningene kan både elevene og vi som lærere få en bedre forståelse for hvordan en kan benytte tegning for å lære.

Fokus på bildeskapingen vil føre med seg en annen positiv effekt; elevene blir gode bildelesere. Bildemengden barn utsettes for har eksplodert i omfang, og vi må derfor hjelpe de til å få en god bildeforståelse. Ved å lage bilder blir barn forberedt på møtet med andre bilder, og dermed bedre bildelesere (Andersen, 2002:9). Samtaler om tegningene som lages i klasserommet vil gi elevene innsikt i virkemidler som kan benyttes. Et eksempel vi så i vårt prosjekt var bruken av assosiasjoner. I et intervju beskriver en elev hvordan han benyttet assosiasjoner i sin tegning: *"Jeg tegnet en vanlig fest og ikke nødvendigvis en dåpsfest, for det får meg til å tenke på sammenhengen i alle tingene."* Vi tenker denne type bevissthet styrker barnet i møte med bilder i vårt samfunn fullt av massemedier. Kanskje kan eleven forstå at det kan ligge en mening bak motivet i bilder. På den måten vil fokus på egne tegninger kunne være med på å styrke elevens forståelse av omverden, i tråd med opplæringens mål.



Tegning 6: "Tegning av fest -woop woop!" av elev 6.trinn

Vi kan med dette stille spørsmål med hvor mye vi fikk ut av vårt prosjekt. Når våre opplegg var myntet på at tegningen skulle fungere som en huskelapp, var det mange muligheter for læring vi ikke forutså og utnyttet. Det står klart for oss at arbeid over tid vil gi elevene en bedre forståelse for temaet, det vil også gi bedre muligheter for tilpasset opplæring. Likevel ser vi nytten av også å benytte "huskelapp-opplegg". Når en jobber med et tema i en skoletime, eller benytter boken og dens oppgaver som utgangspunkt, vil tegning tilføre en annen dimensjon enn det skrift kan. Ved å se på tegning i et semiotisk perspektiv, medierer og fremmer den refleksjon. Eleven kan ikke bare kopiere tekst fra arbeidsboka for å besvare oppgaver, de må tolke og reflektere over inntrykkene de har fått for å uttrykke de i en tegning. Dermed vil tegningen kreve mer kognitiv bevissthet hos eleven. Det er mange ulike temaer elevene skal arbeide seg igjennom på et skoleår, og det er dermed behov for at noe av fagstoffet arbeidet med over kort tid, mens noe kan en benytte mer tid på. Dermed mener vi det vil være hensiktsmessig å noen ganger benytte tegning som huskelapp, mens det andre ganger benyttes tegninger som utgangspunkt for en dypere og grundigere bearbeiding og forståelse av lærestoffet.

6.5 Sosial interaksjon

Vår grunntanke før prosjektet var at det kognitive aspektet ved tegning skulle føre til at elevene lærte gjennom egen tegning. For å skape variasjon i undervisningsoppleggene utarbeidet vi to opplegg der elevene skulle tegne i grupper og legge frem for hverandre. Her så vi for oss en positiv effekt av at elevene fikk se hverandres tegninger. Den kognitive prosessen i hver enkelt elev var vårt fokusområde. Allerede i første undervisningsøkt ble det imidlertid klart for oss at det sosiale samspillet mellom aktørene i klasserommet var viktig i elevenes tegne- og læreprosess. Dermed ser vi nå på tegningen i et sosiokulturelt perspektiv.

I gruppeoppgavene var det naturlig at elevene snakket sammen om sine tegninger. De var nysgjerrige på hverandres tegninger, og viste stolt frem hva de selv hadde laget. Da enkelte elever syntes det var vanskelig å tegne, bidro medelevene med tips som hjalp de videre i tegningen. Gruppeoppleggene ga oss mulighet til å samtale med elevene om deres tegninger. Når elevene omtalte egne tegninger ble de mer bevisst på hva de hadde fått med, det førte for mange elever til nye valg i tegningen. Gjennom dialog med medelever og lærere fikk dermed elevene mulighet til å gjøre noe de ikke kunne få til alene, de befant seg i den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013:64).

Vygotsky omtalte veiledningen og støtten elevene behøver i den nærmeste utviklingssonen for *stillas*. Denne støtten skal gi eleven hjelp til å selv finne løsningene, og ikke bare vise svaret (Skaalvik & Skaalvik, 2013:65). Elevene ble viktig støtte for hverandre i tegneprosessen. De satt ved siden av hverandre i klasserommet, så på hverandres tegninger og snakket mens de tegnet. Vi så tydelig at de var påvirket av medelever i tegneprosessen, da elevene som satt sammen ofte hadde nokså like tegninger. Når de ser på naboens tegning kan den fungere som en fortegning, som hjelp for å selv tegne samme motiv. I følge Lowenfelds stadier i tegneutviklingen var elevene vi tegnet med på *skjemastadiet* (7-9år) og *gryende realisme* (9-12år), noe som i følge våre observasjoner virket til å beskrive de faktiske tegneferdighetene til elevene. På 3.trinn var mange elever i startfasen på å tegne mer realistiske tegninger, de var i en overgangsfase mellom de ulike stadiene. Når elevene har et sosialt samspill rundt tegningene får de støtte og tips fra noen som er på deres eget nivå, det kan bli mer forståelig for elevene, og dermed være et bedre stillas enn oss voksne. Som voksen har vi et mer objektivt syn på omverden og vi har vanskelig for å tenke like kreativt som elevene, dermed kan vi kan vi ikke gi elever tilbakemeldinger på deres nivå. Elevene kan

Drøfting og diskusjon

også bli verdifull som stillas for hverandre ettersom deres handlinger preges av at de søker sosial godkjenning hos jevnaldrende (Manger & Lillejord, 2013:27). Vi som lærere kan også være verdifull støtte, nettopp fordi vi tenker på en annen måte enn elevene selv, kanskje stiller vi spørsmål som fører til refleksjon elevene ikke ville kommet til. Lærere og medelever er på den måten med på å hjelpe eleven ut i den nærmeste utviklingssonen på ulike områder.

Det oppstod dialog rundt tegningene både under selve tegneprosessen, og i etterkant. Samtalen dreide seg om det innholdsmessige og det tegnetekniske. Samtalene mellom elever, og elever og lærer, var svært verdifulle. De brakte på banen tanker og ideer som en ikke ville fått om en arbeidet hver for seg. Dialogen bidro til å utvikle forståelse, begreper og til å finne løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013:68). De ytre sosiale og kommunikative prosessene førte til kunnskapsutveksling som la grunnlag for en kognitiv prosess. På den måten skapte de ytre aktivitetene et råmateriale for indre prosesser i hver enkelt elev (Strandberg, 2008:25). I tillegg til innvirkning fra medelever og deres tegninger, kan elevens egen tegning være en ytre påvirkning som skaper en kognitiv prosess. Her tenker vi at bevissthet på tegning, og betydningen den kan ha, kan bli en internalisert prosess hos barnet. Lærer de seg å være utforskende i forhold til tegninger, vil det bli naturlig for dem og også være undrende til egen tegning. Det vil kunne skape en indre dialog som hjelper elevene til å lære gjennom å benytte tegning. På den måten blir tegningen et verktøy til både ytre og indre dialog om tegning og temaet som elevene arbeider med.

Som lærere må vi gi elevene de verktøyene de behøver for å reflektere og utforske det faglige innholdet i egen og andres tegning. Spørsmålet blir da hvordan voksne kan bygge stillas for elevene. Som tidligere nevnt er interaksjon med medelever verdifullt, dermed må vi legge til rette for et godt samspill mellom elevene når tegning benyttes. Vår rolle som voksne må være å tilrettelegge. Vi kan gi elevene et godt utgangspunkt ved å øve tegneferdighetene på en allsidig måte, der ulike tegneformer verdsettes og elevene får utvikle sitt eget tegneuttrykk. Her må det affektive og psykomotoriske aspektene vektlegges, slik at eleven får best grunnlag for å uttrykke sine inntrykk gjennom tegning. For at den faglige utforskningen gjennom tegningen skal gå fra å være en mellommenneskelig prosess, til å bli en internalisert prosess hos eleven må de arbeide med dette gjentatte ganger (Strandberg, 2008:135). Dermed må en som lærer legge opp til å anvende tegning som læringsaktivitet med jevne mellomrom. Da får både elever og lærere gjøre seg erfaringer som øker deres metakognitive bevissthet rundt bruk av tegningen. I etterkant av prosjektet sitter vi igjen med mange erfaringer som gjør at vi

stiller sterkere neste gang vi gjennomfører lignende undervisning. Til tross for det vil vi alltid gjøre oss nye erfaringer i møtet med elevene og deres tegninger, som igjen vil påvirke vårt videre arbeid med tegning i skolen. I felleskap kan elever og lærere gi hverandre motivasjon og forståelse for å benytte tegning som læringsstrategi. Som fører til at bruken av tegning som læringsstrategi gir elevene en dypere forståelse og motivasjon i møte med faglig innhold i skolen.

6.6 Gjennomførbarhet av tegning som læringsaktivitet

For at tegning som læringsaktivitet skal kunne påvirke elevers læring, må det benyttes i opplæringen. Vi vil nå se på hva som skal til for å gjennomføre denne formen for undervisning. Først av alt må det bevissthet til for å se mulighetene for kunnskap som ligger i tegneprosessen og ferdige bilder, dette ser vi lite av i vårt utdanningssystem (Koppers, De Winter & Stapel, 1997:30). Bakgrunnen for denne masteren var å tilføre kunnskapsøking til feltet. Lærerne vi intervjuet fortalte at det aldri hadde vært fokus på tegning i det pedagogiske utviklingsarbeidet. De etterspurte forskning på feltet og eksponering av den for dermed å rette fokus på tegning som læringsaktivitet.

Da vi planla prosjektet tenkte vi at tegning er noe en kan benytte så lenge en har en blyant og ark, og av den grunn er gjennomførbart på alle skoler. Vi opplevde imidlertid at mangel på fargeblyanter satte en stopper for flere elevers kreative tegneprosess. Da elevene skulle tegne historien om Moses, hvor vannet ble til blod og de smurte blod på dørkarmen, ble det fort tomt for røde blyanter i skrinet vi hadde med. Noen elever mente det var vanskelig å tegne videre. Dette kan løses på to måter; det kan kjøpes inn utstyr eller en må være mer kreativ i tegningen. Det er ideelt å ha godt utvalg i tegnesaker, slik at elevene kan uttrykke seg slik de ønsker. Dersom tegning var et prioritert område i skolen, ville gode blyanter være en selvfølge på lik linje med bøker. I dag er det ikke alltid slik. Dermed må en som lærer kunne tenke litt alternativt og bruke av utstyr som er tilgjengelig, i tillegg til at en som lærer kan fokusere på at tegninger ikke alltid må være naturalistiske tegninger som speiler inntrykket akkurat slik vi ser det. Ved å honorere ulike uttrykksmåter, fantasitegninger og elevenes individuelle tegnemåter kan elevene få et mer avslappet forhold til tegningene, og kanskje legge mer i hva tegningen skal symbolisere, enn at det estetiske uttrykket er ”naturalistisk korrekt”.

Drøfting og diskusjon

I undervisningen strakk ikke alltid tiden til, og vi fikk ikke avsluttet med en lengre læringssamtale, slik vi ønsket. Den viktigste faktoren til dette mener vi er at vi grep over for mye fagstoff vi skulle gjennom på en time. Det ga svekket utbytte, da samtalen om tegningene og innspill fra medelever, er viktige suksessfaktorer for å få et godt læringsutbytte ved å benytte tegningen. For å få et best mulig grunnlag for læring er det viktig å planlegge god tid til felles samtale og refleksjon.

Tiden er en viktig faktor for om dette er gjennomførbart i en hektisk lærerhverdag. Vi erfarte at det tidsmessig var på linje med annen undervisning å planlegge våre opplegg. Temaet de skulle arbeide med og fagbøkene var utgangspunktet for planleggingen, i samspill med kompetansemålene. Dermed kan vi si at vi tok en enkel versjon, og stille spørsmålstegn ved om det ville vært gjennomførbart om vi skulle laget et er ”nytenkende” prosjekt. Vi tror at det vil ta mest tid til planleggingen i begynnelsen, før en har fått erfaring med å benytte tegning regelmessig. En god måte for å sikre at det blir tid til planlegging er å gjøre dette felles på skolen. Om alle lærere utvikler egne opplegg og putter de i en felles idebank, vil de kunne benytte seg av hverandres opplegg. Det vil på sikt kunne være tidsbesparende og utviklende, ettersom de sammen bidrar til å utvikle tegningsaktivitetene. Dette fører oss inn på punktet om et fellesskap som fokuserer på å benytte tegning. En suksessfaktor for å implementere nye ideer i skolen er at hele kollegiet arbeider sammen. I et sosiokulturelt perspektiv vil de hjelpe hverandre til å få til ting de alene ikke kunne mestret. For at tegning skal bli en naturlig læringsaktivitet er vi derfor tilbake på lærernes tanke om at det må rettes fokus mot dette, slik at skolens setter dette på dagsorden.

For å få en varig endring i arbeidet på en skole er det størst sjanse for å lykkes om det er en *samarbeidskultur*. Det kjennetegnes av et kollegiet arbeider sammen, er utviklingsorientert og deltar frivillig (Hargreaves, 1996:201). Det gjør at vi mener det er viktig å la lærerne se nytteverdien av å tegning. Ved å la lærerne se hvordan tegningen kan føre til læring og motivasjon hos elevene, vil de kunne bli engasjerte og selv få lyst til å prøve dette ut. Vi ser at hinderet her kan være at mange voksne mener de ikke kan tegne, og dermed ikke vil sette tegning frivillig på dagsorden. I følge Nesse (2015) er det ikke rart at de fleste sier de ikke kan tegne, de har ikke lært det. Det vil si at de ikke har hatt fokus på å tegne siden de gikk på grunnskolen. Tegning har blitt et fremmed språk for mange voksne. Skal lærerne benytte tegning frivillig i skolen er det derfor behov for at de selv starter å tegne, og blir kjent med tegning som språk og uttrykksform på nytt. Tegningen må ufarliggjøres for lærerne. Det vil gi

et bedre utgangspunkt for at tegning tas i bruk, i tillegg til at det vil gi læreren bedre tilgang for å støtte eleven i prosessen. Det er enklere å gi tips og hjelp for en som selv forstår ”språket”.

6.7 Tegning og kreativitet

I vårt prosjekt dro vi ut i skolen og introduserte elevene for noe nytt. Med fokus på manglende variasjon i arbeidsaktiviteter i skolen, gjennomførte vi undervisningsopplegg som er annerledes enn hva som normalt sett praktiseres. Vi har hatt en form for kreativ tilnærming i vårt prosjekt, gjennom å prøve ut undervisning som er lite utprøvd, og relativt nyskapende. Aktivitetene elevene har drevet med har varierende grad av kreativitetsfremmende effekt.

Vi forstår kreative prosesser som en aktivitet hvilket leder frem til et kreativt produkt (Grendestad, 1980:33). Elevenes tegninger kan ikke uten videre sies å være kreative produkter, men arbeidsformen kan stimulere fantasi og assosiasjonsrikdom, som er viktige forutsetninger for kreativitet. Elevene fikk i oppgave å tegne til det vi leste, for å huske det bedre og kunne fortelle fagstoffet til klassen. Dermed fikk de en relativt klar oppgave, men som også ga åpning for flere svar og muligheter for at elevene kunne ta i bruk individuelle og kreative løsninger. Vi kan si at elevene var skapende i denne prosessen, ved at de gjenskapte og arbeidet ut fra en klar oppgave, men med muligheter for å sette sitt individuelle og personlige preg på den gitte oppgaven.

Noen av våre tegneoppgaver var slik at flere elever tegnet av og kopierte det som var i boken, mens andre elever valgte å tegne om bildet og tilføye mange ulike detaljer i sin tegning. I oppleggene der vi leste for elevene, fikk de selv utforme motivet. Det åpnet for en mer individuell tolkning og kreativ tilnærming. Vi skiller mellom når elevene tegnet av og når de tegnet noe ut fra egne ideer. Elevene som tegnet av benyttet kopiering, en form for aktivitet som ikke noe med kreativitet å gjøre (Opstad, 2016:94). Også Grendestad (1980:31) påpeker at å lage noe etter en oppskrift andre har konstruert, eller kopiering, ikke kan kalles kreativt uten at det inneholder noe nytt som springer ut fra en egen ide. De som tegnet egne motiv eller gjorde om på motivene, vil vi derfor si har en viss kreativ tilnærming.

Vi kan altså ikke si at elevene var kreative, men vi vil påstå at arbeidsmåten kunne ha en kreativitetsfremmende effekt. Ved å gjøre seg erfaringer med hvordan de kan uttrykke seg gjennom tegning og benytte nye typer arbeidsmåter, vil elevene ha mulighet til å anvende

Drøfting og diskusjon

dette i framtidige skapende aktiviteter. Kanskje bidrar det til at de vil prøve ut noe nytt, og dermed være kreative? Slik kan vi si at tegneaktivitetene elevene gjorde sammen med oss, kan være kreativitetsfremmende.

Kreativitet innebærer at det som skapes må være nytt for individet, eller nytt for samfunnet (Opstad, 2016:94). Elevene påpekte at dette var en ny arbeidsmåte for dem. Noen elever tegnet motivet som et helhetlig bilde, andre tegnet flere forskjellige motiver som samlet oppsummerte innholdet. Et eksempel på det er tegning 6 som viser hvordan en elev tegnet til temaet ”lyd”. Det vil altså variere mellom elevene hva som er kreativitetsfremmende eller på grensen til kreativt, ettersom betakreativitet omhandler hva som er nytt og kreativt for hvert individ (ibid).



Tegning 7: "Motiver som illustrerer lyd" av elev 6.trinn.

Robinson (2013:147-151) sier kreativitet handler om å ha evne til å forestille seg noe, kunne formulere og kommunisere sin ide, og til sist kunne sette ideen ut i livet. Her drar vi en parallell til forestillingstegningen. I vårt prosjekt skulle elevene tegne illustrerende tegninger, elevene måtte forestille seg hvordan motivet skulle være og kommunisere det gjennom

Drøfting og diskusjon

tegningen. Tegningen blir da en måte å kommunisere sin ide på. Vi ser med det mulighetene for å benytte tegninger i kreative undervisningsopplegg. Ved å ta utgangspunkt i en kreativ holdning kan tegning være en nyttig del av prosessen. Kreativitet som holdning, handler om å se problemer eller forbedringsmuligheter. Samt se en anledning for å kunne påvirke og et ønske om å handle (Grendestad, 1980:27). Gjennom tegning kan elever utforske egne ideer og tanker, et eksempel på det er Brooks forskning hvor elevene utforsket lommelyktene. Elevene kan altså benytte tegninger til både å utforske og kommunisere sine ideer.

Våre undervisningsopplegg var ikke nødvendigvis kreative, men de kan ha vært med på å gi elevene erfaringer og verktøy som de kan benytte i kreative prosesser senere. Tegning er en uttrykksform som i et semiotisk perspektiv gir andre muligheter enn skrift. Det vil derfor være hensiktsmessig å gi elevene gode forutsetninger for å anvende tegning som uttrykksform. Tegnetekniske elementer gjør elevene i stand til å uttrykke seg bedre gjennom tegning. De ulike formene for tegning vil sammen bidra til å fremme elevenes forutsetninger til å bruke tegning til å uttrykke seg og forske. Dette mener vi vil styrke elevenes skapende evner;

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og fremgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk. (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:5)

På den måten kan det tenkes at ved å anvende tegning som læringsaktivitet fører vi elevene et steg nærmere målet med skolen. Hvilket blant annet er å gi en opplæring som kvalifiserer elever til og være med på å skape, og kunne ta fatt på yrker som enda ikke er skapt

7 Funn og avslutning

I dette kapittelet vil vi besvare vår problemstilling og delspørsmål. Innledningsvis svarer vi på delspørsmålet vårt: *Hvordan opplever elevene å tegne for å formidle det de lærer?* Dette for å ha et godt grunnlag for å belyse vårt hovedspørsmål. Videre vil vi besvare vår problemstilling: *Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?* Avslutningsvis vil vi se på hva våre funn kan bidra til og skissere veien videre.

7.1 Hvordan opplever elevene å tegne for å formidle det de lærer?

Våre funn tilsier at elevenes opplevelse av prosjektet i all hovedsak var positiv. De omtalte aktivitetene som gøy, artig og annerledes. Selv om elevene tegner en del på skolen, opplevde de det annerledes da dette var en ny måte å benytte tegning på i undervisningssammenheng. Dette gjorde det spennende, men også litt vanskelig. Elevene uttrykte også at det var morsommere og bedre å tegne enn å skrive. De mente det var en bedre måte å lære på da de gjennom tegningen aktivt bearbeidet fagstoffet, noe som ga dem en dypere forståelse. Elevenes positive opplevelse av tegning som læringsaktivitet gjorde at de kunne tenke seg å anvende tegning for å tilegne seg ny kunnskap i fremtiden.

7.2 Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?

Gjennom vår forskning har vi kommet frem til at tegning som læringsaktivitet påvirker elevers læring på ulike måter. Ved å være aktiv i egen læringsprosess får elevene en dypere forståelse av fagstoffet. Når elevene tegner må de bearbeide og reflektere over det faglige innholdet for å kunne uttrykke det gjennom tegning. Dette gir et godt læringsutbytte, og gode betingelser for å huske det de har lært. Tegning gir gode forutsetninger for tilpasset opplæring ved at hver elev gis mulighet til å tegne ut fra deres egen forståelse. Elevenes forståelse synliggjøres slik at læreren kan tilpasse videre undervisning etter den enkelte elevs behov.

Tegning som aktivitet ligger naturlig i barnet. Ved å benytte tegning som uttrykksform i undervisningen vil elevene kunne dele sin forståelse med hverandre. Dette gir grunnlag for et sosialt samspill der elevene kan støtte og hjelpe hverandre videre både faglig og i tegneutviklingen. Den sosiale interaksjonen har innvirkning på elevenes motivasjon, som er en viktig faktor når en benytter tegning i skolen. Elevenes motivasjon påvirker hva de får ut

Funn og avslutning

av tegningen som læringsaktivitet. Samtidig så vi at denne arbeidsformen ga elevene motivasjon, noe som påvirket deres læring i en positiv retning.

Ved å anvende tegning som læringsstrategi i undervisningen kan den tilegne elevene både faglig og metodisk kunnskap. De lærer det faglige innholdet som tegnes, samtidig som de gjør seg erfaringer av å benytte tegning som strategi. Disse erfaringene kan elevene ta med seg når de skal lære nytt fagstoff, og også dra nytte av i møtet med nye utfordringer. Verktøyene elevene tilegner seg ved å benytte tegning som læringsaktivitet vil kunne hjelpe dem å se muligheter og være grenseoverskridende i fremtiden. Tegning kan derfor bidra til å nå skolens formål som er å ruste elevene til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, u.å.a:2).

I hvor stor grad og hvordan tegning som læringsaktivitet påvirker elevers læring avhenger av på hvilken måte den gjennomføres i klassen. Vi har i vår forskning kommet frem til flere måter tegning som læringsaktivitet påvirker elevenes læring, men vårt viktigste funn er at tegning kan påvirke elevers læring i klasserommet og også ha innvirkning på deres fremtidige forutsetning for læring.

Tegning som læringsaktivitet kan derfor bidra til å oppnå følgende punkt under §1-1 i Opplæringslova;

”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong”

7.3 Hva kan våre funn bidra til?

Vår forskning kan bidra til å styrke bevisstheten rundt tegning som aktivitet i skolen. Vi har gitt en beskrivelse av fenomenet *tegning som læringsaktivitet*, med utgangspunkt i konteksten vi gjennomførte undervisning i. Våre funn kan ikke generaliseres, da de tar utgangspunkt i våre erfaringer i dette spesifikke prosjektet. Beskrivelsen kan imidlertid styrke forståelsen og forklaringen av tegning som handling og prosess.

”Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår.”

Konfucius (Aure, Ekern & Koritzinsky, 1997:31)

Ideen om at eleven skal være aktiv og skapende i egen læreprosess var grunntanken vår da vi startet dette forskningsprosjektet. Våre funn kan sammen med annen forskning være med å sette betydningen av å være aktiv i egen læreprosess på dagsorden.

7.4 Veien videre

7.4.1 For oss som lærere

Gjennom prosjektet har vi sett mange av mulighetene tegning som læringsaktivitet kan tilføre undervisningen. Det er flere aspekter det ville vært interessant å forske på, men dette er noe vi vil utfordre andre studenter og forskere til. Selv skal vi starte vårt arbeid som lærere til høsten, og ønsker å arbeide videre med og utvikle vår kompetanse om tegning i undervisningen. Vårt engasjement og kunnskap på området tenker vi vil gjøre at vi kan ta tegning aktivt i bruk. I tillegg vil vi kunne bidra med kunnskapsdeling ovenfor vårt fremtidige kollegium. Vi ser hvordan tegning kan gi en variasjon i vår undervisning, samt at det er gjennomførbart, og ikke mer tidkrevende enn annen undervisning. Vi ønsker å prøve ut tegning på Ipad, da det kan gi en bedre forutsetning for de elevene som synes det kan være litt vanskelig å tegne, og også en fin variasjon for hele elevgruppen. Å benytte Ipad er også i tråd med arbeidet med å oppnå digitale ferdigheter som er et fokusområde i skolen. Undervisningsoppleggene i vårt prosjekt ga ikke rom for at elevene kunne være utforskende og styre prosjektet. Dette er noe vi ønsker å prøve ut når vi skal ut å arbeide som lærere.

7.4.2 Hva kan det være behov for å forske på?

I vår oppgave har vi etterspurt forskning på temaet. Vi mener det er behov for mer forskning spesifikt på hvordan tegning kan benyttes i kunnskapstilegnelsen i skolen. Det er gjennomført forskning på enkeltprosjekter der tegning er benyttet. Det ville vært interessant om det ble forsket på tegning i skolen over tid, for å se hvilken effekt det ville gi om elevene ble mer vant til å tegne i tilegnelsen av ny kunnskap. Hvordan elevenes motivasjon og metakognitive bevissthet rundt læringsstrategien ville være om dette ble en ”hverdagslig” aktivitet, er interessante fokusområder vi gjerne skulle sett at det ble forsket på.

7.4.3 Tegning i fremtidens skole

Vi har stilt oss spørsmål om tegning som læringsaktivitet er noe som kan ha en naturlig plass i skolens "vei videre". Ved å anvende tegning som læringsaktivitet sier våre funn at elevene aktivt bearbeidet fagstoffet hvilket ga dem en dypere forståelse. Dette mener vi er i tråd med Melding til Stortinget 28, *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, her fremheves blant annet betydningen av dybdeløring, læringsstrategier og refleksjon over egen læring. Økt fokus på læringsstrategier og refleksjon bidrar til god og varig forståelse (Meld. St. 28, 2015-2016).

"Norsk skole er forpliktet til å utvikle elevenes motivasjon for læring, læringsstrategier og bevissthet om egne læringsprosesser" står det i utredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* gjort av Ludviksenutvalget (NOU 2014:7:64). Dette viser etter vår mening at tegning som læringsstrategi har en plass i fremtidens skole!

Litteraturliste

Allmenndannelse. (u.å.). I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/allmenndannelse> (Sist lest: 04.04.2016).

Andersen, J. (2002). *Det gjemmer seg i blyanten –en bok om barns bildespråk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Andersen, S.S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaringer* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Aure, V., Ekern, K. & Koritzinsky, T. (1997). *Kunst og håndverk 1-2: jeg ser, jeg undrer, jeg skaper: lærerens bok*. Oslo: Aschehoug.

Bamford, A. (2012a). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Bamford, A. (2012b). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering, og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Brooks, M. (2005). *Drawing as a Unique Mental Development Tool for Young Children: interpersonal and intrapersonal dialogues* i: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 6, 1/2005. Hentet fra: <http://cie.sagepub.com/content/6/1/80.full.pdf+html>

Bull-Hansen, R. (1971). *Formingsundervisning: mål og midler*. Oslo: Fabritius.

Burkeland, S & Veiden, P. (1999). *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Oslo: Spartacus.

Case-studie. (u.å) I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/case-studie> (Sist lest: 09.04.2016).

Ching, F.D.K. (1994). *Tegning*. Oslo: Cappelens Forlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra:

Litteraturliste

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> (Sist lest: 17.04.2016).

Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E.L. Dale (Red.) *Om utdanning: klassiske tekster*. (s.53-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring*. (s.33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

Eilertsen, T.V. (2013). Eksemplets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 173-188). Oslo: Universitetsforlaget.

Elsness, T.F. (2005). Barns tekster og tegninger i et semiotisk perspektiv. I E. Solerød (Red.) *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie* (s. 53-80). Halden: Høgskolen i Østfold.

Grendestad, M.G. (1980). Kreativitet. I H.Koefoed (Red.) *De praktisk-estetiske fag i skolen* (s.27-60). Oslo: Tanum-Norli.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gullberg, V.H. (1996). *Barns bildeskaping: utvikling og forutsetninger*. (2.utg.) Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.

Haabesland, A.Å & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Oslo: Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hopperstad, M.H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning: en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

Hopperstad, M.H. (2005). *Alt begynner med en strek: når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturliste

- Imsen, G.** (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, H. & Welstad, T.** (2011). *Når PISA tar styringen*. I: *Bedre skole 2/2011*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-11/UTD-BedreSkole0211-WEB_Jakhelln_og_Welstad.pdf
- Koppers, P., De Winter, W. & Stapel, J.** (1997). *Barn lærer å tegne: hovedbok* (2.utg.). Oslo: Yrkeslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet** (2006) *Se muligheter og gjør noe med dem! –strategi for entreprenørskap i utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/75561_entreprenorskop_strategi.pdf (Sist lest: 05.05.2016).
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A.B. & Tellmann, S.M.** (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F.** (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Manger, T & Lillejord, S.** (2013). *Livet i skolen*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.) *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marsdal, M. E.** (2012). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Meld. St. 28.** (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (Sist lest: 16.05.2016).
- Mellin-Olsen, S.** (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Nesse, K. M.** (2015). *Tegning et genialt universalspråk* i: Stavanger Aftenblad 13.10.2015, hentet fra: <http://www.aftenbladet.no/meninger/Tegning-et-genialt-universalsprak-3148593.html>
- Nilssen, V.** (2012). *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk vitenskapelig datatjeneste** (u.å.). *Krav til samtykke*.
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html> (Sist lest: 16.04.2016).

Litteraturliste

- NOU 2014:7.** *Elevenes læring i fremtidens skole.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8.** *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova.** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova).* https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1 (Sist lest: 04.04.2016).
- Opstad, K.D.** (2016). "Dette ante jeg ikke bodde inni meg." Om didaktisk-kunstnerisk FoU i kunst og håndverk. I T.Leming, T. Tiller & E. Alerby (Red.). *Forskerstudentene: Lærerstudenter i nye roller.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Patel, R. & Davidson, B.** (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M.B.** (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven.** (2001). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven).* https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6 (Sist lest: 16.04.2016).
- Reggio Emilia Institutet.** (2015). *Reggio Emilia pedagogiska filosofi.* <http://www.reggioemilia.se/pedagogiken/mer-om-reggio-emilias-pedagogiska-filosofi/reggio-emilias-pedagogiska-filosofi/> (Sist lest: 17.05.2016).
- Robinson, K.** (2013). *Kreativitet og læring.* Skødstrup: Vaerkstadt.
- Saabye, M.** (red.) (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole.* Oslo: Pedlex skoleinformasjon.
- Semiotikk.** (u.å.) I *Store Norske Leksikon.* <https://snl.no/semiotikk> (Sist lest: 04.04.2016).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S.** (2013). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon og læring* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T.** (2010). *Vurdering for læring i klasserommet.* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sollid, H.** (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturliste

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring -forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. (2.utg). Høyskoleforlaget AS: Kristiansand S.

Utdanningsdirektoratet, (2014). *Tilpasset opplæring*. <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/> (Sist lest: 10.05.2016).

Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Den generelle del av Læreplanen*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (Sist lest: 17.05.2016).

Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Prinsipper for opplæringen*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> (Sist lest: 17.05.2016).

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wammes, J.D., Meade, M.E. & Fernandes, M.A. (2016). *The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall* i: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Volume 69, 9/2016. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/17470218.2015.1094494>

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and methods*. (3.utg). Thousand Oaks, CA: Sage.

Vedlegg 1: plan for feltarbeid m/undervisningsopplegg

Plan for feltarbeid våren 2016

Feltuke	dag	aktivitet	klasse
1	mandag	UO1	1
		Elevintervju om UO1	1
	tirsdag	UO2	2
		UO3	1
	onsdag	Elevintervju om UO2	2
		Gruppeintervju om UO3	1
	torsdag	UO2	1
		UO3	2
		Elevintervju om UO2 Avslutningsintervju	1
		Gruppeintervju om UO3	2
fredag	UO1	2	
2	mandag	Elevintervju om UO1 Avslutningsintervju	2
3	mandag	UO4	3
		Elevintervju om UO4	3
	tirsdag	UO5	3
		Elevintervju om UO5	3

UO=Undervisningsopplegg

UO1: Livssyklus

UO2: Jødedom -Moses og utgangen fra Egypt

UO3: Jødedom -Å leve som jøde

UO4: Lyd

UO5: Kristendom -livshendelser

Klasse 1: 3.trinn

Klasse 2: 3.trinn

Klasse 3: 6.trinn

Undervisningsopplegg 1

Fag: Naturfag

Tema: Livssyklus –laks, planter, linerla og neslesommerfugl

Klasse: 3.trinn

Tidsramme: 3x45 min

Læremidler: tegneark, blyanter, læreboken ”Cumulus 3”, smartboard (tegninger scannet inn digitalt)

Kompetansemål:

-samtale om og sammenligne livssyklusen til noen plante- og dyrearter

Læringsmål:

- elevene skal kunne fortelle om livssyklusen til en av de følgende; laks, planter, linerla eller neslesommerfugl

Læreprosess:

Klassen deles inn i fire grupper, som får i oppgave å formidle hver sin livssyklus for resten av klassen. Lærer kjører eget opplegg med halv klasse, mens vi har hver vår gruppe ute for å forberede fremlegg for klassen. Oppsettet for de tre undervisningsøktene er som følger:

	Gunn Heidi	Ane	Lærer
1.økt	Gr.1 -planter	Gr.2 -neslesommerfugl	Gr. 3 og 4
2.økt	Gr.3 -laks	Gr.4 -linerla	Gr. 1 og 2
3.økt	Gruppevis fremlegg av livssyklusene for hel klasse		

Gruppene arbeider med tildelt livssyklus på grupperom. Her leser de felles om livssyklusen, før den deles opp slik at hver elev får en del de skal tegne. Elevene tegner et bilde som de skal benytte når de legger frem for klassen. Underveis i prosessen vil det være viktig å samtale om det de tegner, slik at de får et bilde som er til best mulig støtte for å få frem detaljene i syklusen. På slutten av økta har gruppen en kort oppsummering der de forteller hva de har tegnet og vil fortelle til klassen. Tegningene scannes så inn slik at de vises på smartboard under fremlegget. Elevene forteller hver om sin del av syklusen. Resten av gruppen vil da kunne fungere som støtte, og hjelpe til dersom noe blir uklart.

Undervisningsopplegg 2

Fag: Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

Tema: Jødedom –Moses og utgangen fra Egypt

Klasse: 3.trinn

Tidsramme: 45 min

Læremidler: tegneark og blyanter, lærer benytter læreboken ”Vi i verden 3”,

Kompetansemål:

- fortelle om liv og virke til Moses, åpenbaringen av Toraen og innholdet i sentrale deler av Toraen

Læringsmål:

- Elevene skal kunne gjenfortelle sentrale deler av historien om hvordan Moses frigjorde Israelittene fra Egypt.
- Elevene skal kjenne til Moses og vite hvorfor han ble valgt til å lede folket ut av slaveriet.

Læreprosess:

Alle elevene får utdelt et tegneark hver, og blir fortalt at de skal tegne til en historie de skal få høre. Ane leser om Moses og utgangen fra Egypt s 143-147 i ”Vi i verden 3”.

Elevene tegner til mens de hører historien, som blir lest for dem to ganger.

Elevene får litt ekstra tid til å tegne det de hørte. På slutten av timen har vi en felles læringssamtale i klassen, der elevene får bruke sine tegninger som utgangspunkt for å fortelle historien.

Undervisningsopplegg 3

Fag: Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

Tema: Jødedom –Å leve som jøde

Klasse: 3.trinn

Tidsramme: 45 min

Læremidler: læreboken ”Vi i verden 3”, tegneark og blyanter

Kompetansemål:

- samtale om jødedom og hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom levereregler, bønn, Tora-lesing, matregler og høytider

Læringsmål:

- elevene skal kunne fortelle hvordan jøder feirer pesach
- elevene skal kunne fortelle hvilke ritualer som gjennomføres når et jødisk barn blir født
- Elevene skal kunne fortelle om jødernes viktigste regler for hva de kan spise

Læreprosess:

Alle elevene får utdelt et tegneark hver, og åpner ”Vi i verden 3” på side 148. Elevene får i oppgave å tegne til det vi leser, for å kunne benytte arket som støtte når vi skal samtale om temaet. Gunn Heidi leser s.148 ”Pesach”, mens elevene tegner til. Elevene kan benytte boken som støtte. Teksten leses to ganger, og elevene får litt ekstra tid til å tegne. Elevene får så benytte tegningen som støtte til å fortelle om Pesach. Samme prosedyre gjentas for s.149 ”Å leve som jøde” og s.150 ”mat”. På slutten av timen legger elevene bort bøkene, og vi oppsummerer det vi har lest ved at elevene forteller ut fra egen tegning.

Undervisningsopplegg 4

Fag: Naturfag

Tema: Lyd

Klasse: 6.trinn

Tidsramme: 45 min

Læremidler: tegneark, blyanter, NRKskole på smartboard, lærer benytter læreboken ”Naturfag 7”

Kompetansemål:

- undersøke fenomener knyttet til lyd, hørsel og støy, diskutere observasjonene og forklare hvordan lyd kan skade hørselen

Læringsmål:

- Elevene skal kunne forklare hvordan tinnitus oppstår
- Elevene skal kunne forklare når lyd kan betegnes som støy

Læreprosess:

Elevene får utdelt tegneark og får i oppgave å tegne det de får høre om denne timen, slik at de kan benytte det når de i slutten av timen skal samtale om temaet. De får først se et kort filmklipp på NRK skole om tinnitus. De får se klippet to ganger, og får litt ekstra tid til å tegne til. Så legges det opp til en felles samtale i klassen om filmens innhold.

Videre leser Gunn Heidi fra læreboken ”Naturfag 7” om lyd, lydbølger og støy. Teksten leses to ganger, og elevene tegner til. Timen avsluttes med klassesamtale om lyd og støy.

Denne undervisningsøkten er en av de siste innenfor emnet ”lyd”, hvor elevene tidligere har arbeidet ut fra egen lærebok ”Yggdrasil 6”. Timen vil derfor by på både oppsummering og en ny vinkling på lærestoffet. Dette gjør at elevenes forkunnskaper spiller inn i større grad i dette undervisningsopplegget, sammenlignet med våre andre opplegg.

Undervisningsopplegg 5

Fag: Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

Tema: Kristendom -livshendelser

Klasse: 6.trinn

Tidsramme: 45 min

Læremidler: tegneark, blyanter, ”Vi i verden 6”

Kompetansemål:

- forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer

Læringsmål:

- elevene skal kunne fortelle om de mest sentrale delene ved en av de kristne tradisjonene; dåp, konfirmasjon, bryllup eller begravelse.

Læreprosess:

Elevene deles inn i fire grupper som får tildelt hvert sin tradisjon; dåp, konfirmasjon, bryllup eller begravelse. Gruppene får i oppgave å selv fordele innholdet og forberede fremlegg for klassen. Utgangspunktet deres er kapittelet ”livet som kristen” i ”Vi i verden”. De vil bli presentert for to kriterium:

-få frem mest mulig detaljer og informasjon om eget tema

-alle i gruppen må være med

Hjelpemiddel for fremlegget vil være egne tegninger og egen hukommelse. De arbeider gruppevis i klasserommet, eller tilhørende grupperom.

På slutten av økten legger gruppene frem sin livshendelse, og det legges opp til en læringssamtale i klassen.

Intervjuguide

Elevintervju

Fra hver klasse vi har undervisning i vil vi gjennomføre intervjuer med fem fokuselever. De vil intervjues etter hvert undervisningsopplegg vi gjennomfører med utgangspunkt i våre tre fokusspørsmål. I det siste intervjuet med hver elev vil vi i tillegg stille ytterligere spørsmål.

Etter første undervisningsøkt i hver klasse vil vi velge oss fem fokuselever. De velges ikke tilfeldig, men etter ønske om å samtale med elever som har respondert noe ulikt på vårt opplegg. Her vil det også være avgjørende hvilke elever som vil være tilgjengelig for intervju når annen undervisning pågår.

Elevene vil intervjues enkeltvis og i grupper. Avslutningsintervjuene vil gjennomføres individuelt. Vi vil gjennomføre intervjuene på grupperom eller andre ledige undervisningsrom i nærheten av elevenes eget klasserom.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker. Lydfilen blir transkribert umiddelbart og deretter slettet.

Spørsmål til elevintervjuene

3 fokusspørsmål (stilles i hvert intervju)

- 1. Hvordan syntes du det var å tegne om jødedommen/livssyklus?**
 - I. Hvorfor? (eleven må utdype svaret)
- 2. Hvordan syntes du det var å bruke tegningen din som hjelp når du skulle snakke om livssyklusen/historien om Moses/jøder?**
 - I. Hjalp tegningen deg til å huske det du skulle?
 - II. Hadde det vært enklere om du kunne bruke notater som hjelp?
- 3. Hva lærte du den timen?**
 - I. Hjalp tegningen deg å lære?
 - II. Evt. hvordan?

Ekstra spørsmål til avslutningsintervjuet:

4. Syntes du det var morsomt å jobbe på denne måten?
5. Kunne du tenke deg å bruke tegning flere ganger når du skal lære noe nytt?
6. Hvilke typer undervisning gir deg motivasjon?

Lærerintervju

For å få innblikk i lærernes synspunkter, ideer og erfaringer rundt temaet vil lærerintervju være viktig for oss. Lærerne vil også kunne bidra med å gi oss tilbakemeldinger på våre opplegg og elevenes respons på denne arbeidsmåten.

I perioden vi samler data vil vi gjennomføre flere ustrukturerte intervju, i form av samtaler rundt tema og undervisningsopplegg.

Vi vil gjennomføre et semistrukturert intervju med hver lærer i prosjektet, med utgangspunkt i spørsmålene nedenfor. Slike intervju kan vi også med fordel gjennomføre med lærere som ikke har direkte tilhørighet til vårt prosjekt.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker. Lydfilen blir transkribert umiddelbart og deretter slettet.

Spørsmål til lærerintervju

Spørsmål 1 stilles bare til lærere som har vært tilsted under vår undervisning

1. **Hvordan har du opplevd dette prosjektet?**
 - a. Hvordan tolker du elevenes respons?
 - b. Ser du nytteverdien i dette?
2. **Hva tenker du om å benytte tegning som en læringsstrategi/metode i undervisningen?**
 - a. Har du benyttet dette bevisst i egen undervisning?
 - b. Er det noe du kunne tenkt deg å prøve ut?
3. **På hvilken måte tror du elevene best kan lære gjennom å tegne?**
 - a. Har du gjort deg noen erfaringer om dette i egen undervisning?
 - b. Hva tenker du om tegning i forhold til motivasjon og lærelyst?
4. **Hva tror du skal til for at tegning skal kunne benyttes mer aktivt som læringsstrategi i skolen i dag?**
 - a. Har dette vært et fokus i skolens pedagogiske arbeid?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Å tegne seg til læring”

Bakgrunn og formål

For å gi elevene en best mulig utdanning er det viktig å se på innholdet i undervisningen. Vi ønsker i dette prosjektet å se på hvordan tegning kan benyttes for å tilegne seg ny kunnskap. Vi jobber ut fra følgende problemstilling: **Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?** For å besvare denne problemstillingen kommer vi til å arbeide med følgende to underspørsmål:

- *Hvordan opplever elever å benytte egne tegninger som utgangspunkt for læringsamtaler?*
- *Hva skjer med elevenes motivasjon og lærelyst når en bruker tegning som læringsaktivitet?*

Dette er en mastergradsstudie i lærerutdanning 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø, gjennomført av to femteårsstudenter.

Vi vil prøve ut ulike undervisningsopplegg med elever på 3. og 4.trinn ved universitetsskoler i Tromsø.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil gjennomføre flere undervisningsopplegg der tegning er i fokus. Vi kommer til å observere elevene, og deres respons underveis i prosessen. For å få rede på elevenes egne tanker rundt undervisningsoppleggene vil vi også gjennomføre intervju av elever, dette i form av en samtale. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og data fra observasjon vil bli nedskrevet i en løpende logg.

Foresatte kan få mer informasjon om studien ved å kontakte noen av kontaktpersonene.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I dette prosjektet vil vi ikke registrere sensitive data, da vi vektlegger elevenes respons på undervisningen. Vi vil anonymisere data, og lagre det på en passordbeskyttet server. Det vil kun være studenter og veiledere som har tilgang til materialet. Når masteroppgaven publiseres vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2016. Så snart masteroppgaven er klar for publikasjon vil alt av innsamlet data slettes. Lydfiler vil slettes fortløpende etter at intervjuene er transkribert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom dere har spørsmål om studien, ta kontakt med **masterstudentene**:

Ane Vestå
Tlf: 90 34 611
E-post: Ave011@post.uit.no

Gunn Heidi Henriksen
Tlf: 984 33 226
E-post: Ghe017@post.uit.no

Veiledere:

Lisbet Rønningsbakk
lisbet.ronningsbakk@uit.no

Kari Doseh Opstad
kari.doseh.opstad@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta:

Barnets navn:

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Å tegne seg til læring”

Bakgrunn og formål

For å gi elevene en best mulig utdanning er det viktig å se på innholdet i undervisningen. Vi ønsker i dette prosjektet å se på hvordan tegning kan benyttes for å tilegne seg ny kunnskap. Vi jobber ut fra følgende problemstilling: **Hvordan kan tegning som læringsaktivitet påvirke elevers læring?** For å besvare denne problemstillingen kommer vi til å arbeide med følgende to underspørsmål:

- *Hvordan opplever elever å benytte egne tegninger som utgangspunkt for læringsamtaler?*
- *Hva skjer med elevenes motivasjon og lærelyst når en bruker tegning som læringsaktivitet?*

Dette er en mastergradsstudie i lærerutdanning 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø, gjennomført av to femteårsstudenter.

Vi vil prøve ut ulike undervisningsopplegg med elever på 3. og 4.trinn ved universitetsskoler i Tromsø.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil gjennomføre flere undervisningsopplegg der tegning er i fokus, med faglig innhold etter avtale med skolen. Vi kommer til å observere elevene, og deres respons underveis i prosessen. For å få rede på elevenes egne tanker rundt undervisningsoppleggene vil vi også gjennomføre intervju av elever, dette i form av en samtale. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og data fra observasjon vil bli nedskrevet i en løpende logg.

Foresatte kan få mer informasjon om studien ved å kontakte noen av kontaktpersonene.

Det kan være behov for samtaler med lærerne angående empiri og funn. Lærernes rolle i studien vil være å delta på en eller flere samtaler.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I dette prosjektet vil vi ikke registrere sensitive data, da vi vektlegger elevenes respons på undervisningen. Vi vil anonymisere data, og lagre det på en passordbeskyttet server. Det vil kun være studenter og veiledere som har tilgang til materialet. Når masteroppgaven publiseres vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2016. Så snart masteroppgaven er klar for publikasjon vil alt av innsamlet data slettes. Lydfiler vil slettes fortløpende etter at intervjuene er transkribert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med **masterstudentene**:

Ane Vestå

Tlf: 90 34 611

E-post: Ave011@post.uit.no

Gunn Heidi Henriksen

Tlf: 984 33 226

E-post: Ghe017@post.uit.no

Veiledere:

Lisbet Rønningsbakk

lisbet.ronningsbakk@uit.no

Kari Doseth Opstad

kari.doseth.opstad@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Lisbet Rønningsbakk
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 29.02.2016

Vår ref: 46905 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46905	<i>Å tegne seg til læring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lisbet Rønningsbakk</i>
Student	<i>Gunn Heidi Henriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Belinda Gloppen Helle

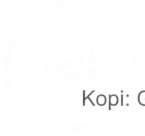
Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel +47-73 59 19 07 kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel +47-77 64 43 36 nsdmaa@sv.uit.no



Kopi: Gunn Heidi Henriksen ghe017@post.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46905

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (elever og lærere) informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Fullstendig intervjuguide til elever og til lærere skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

BARN I FORSKNING

Merk at når barn skal delta aktivt er deltagelsen alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker det.

OBSERVASJON I SKOLE

Mens skole er en obligatorisk arena for barn og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Utvalget må informeres om det alternative opplegget på forhånd, slik at deltagelse i forskningen oppleves reelt frivillig.

TREDJEPERSONER

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet og informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.