

TegneSegTil

Hva skjer når elever og materialer møtes?

En a/r/tografisk tilnærming til tegneøker med elever.

KJERSTI JOHANNE MO

VEILEDER

Marianne Nødtvedt Knudsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for kunsthøgskolen

Sammendrag/ Summary

Masteroppgaven «TegneSegTil» undersøker hva som skjer i møtet mellom elev og materialet i en tegneøkt. Ved å legge til rette for enkle tegneøvelser for et utvalg barn på en barneskole, har 81 barn deltatt og laget 217 tegninger i relativt korte økter, à 20 min. Tegningene inngår i empiri sammen med logg og ustrukturerte intervjuer.

Med utgangspunkt i den relasjonelle delen av samtidskunsten og innenfor det performative paradigme brukes A/r/tografi (Irwin, 2013) både som metode for innsamling av empiri og i analyse av funn. Videre brukes Stop-Moments (Fels, 2010) i utvelgelse av tegninger for å etablere fokus for analysen. Oppgaven lener seg på perspektivene til Paulo Freire (Freire et al., 1999) og Gert Biesta (Biesta, 2014).

Funnene viser at en tegneøkt er mer enn bare en tegneøkt. Perspektivene som er valgt som ramme for dette prosjektet viser at selv i relativt korte tegneøkter oppstår det situasjoner og relasjoner som er spennende å se nærmere på. Elevenes kunstproduksjon fungerer som katalysator for samtaler, samarbeid, hygge, refleksjon, ro, nærhet og glede.

This master's thesis “TegneSegTil” examines what happens in the meeting between the student and the material in a drawing session. By facilitating simple drawing exercises for a selection of children at a primary school, 81 children participated and made 217 drawings in relatively short sessions of 20 minutes each. The drawings are part of empirical work together with logs and unstructured interviews.

Based on the relational part of contemporary art and within the performative paradigm, A/r/tography (Irwin, 2013) is used both as a method for collecting empirical evidence and in the analysis of findings. Furthermore, Stop-Moments (Fels, 2010) are used in the selection of drawings to establish a focus for the analysis. The thesis relies on the perspectives of Paulo Freire (Freire et al., 1999) and Gert Biesta (Biesta, 2014).

The findings show that a drawing session is more than just a drawing session. The perspectives that have been chosen as the framework for this project show that even in relatively short drawing sessions, situations and relationships arise that are exciting to look at in more detail. The students' art production acts as a catalyst for conversations, collaboration, entertainment, reflection, calm, connection and joy.

1	Innledning.....	4
2	Introduksjon av prosjektet	5
2.1	<i>Min bakgrunn og oversikt over oppgaven videre.....</i>	5
2.2	<i>Motivasjon for oppgaven.....</i>	6
2.3	<i>Dilemmaet rundt kunst og håndverk som fag.....</i>	7
2.4	<i>Bakgrunn for forskningsspørsmål og aktivitet</i>	8
2.4.1	Hvorfor tegne?.....	8
2.4.2	Hvorfor tegne i sammen i en gruppe?	8
2.4.3	Hvorfor inne?	9
2.4.4	Forskingsspørsmål.....	9
2.5	<i>Fire andre forskningsprosjekter.....</i>	9
2.5.1	EU-prosjektet KÅL	9
2.5.2	Kulturskolesamarbeid i Trondheim.....	10
2.5.3	Testa konsthall og Maria Lind.....	10
2.5.4	Tony Valberg «I sammen»	10
2.5.5	Hvordan TegneSegTil passer inn i	11
2.6	<i>Annen tilnærming til forskning og tilnærming til problemområdet.....</i>	11
2.6.1	Viktige punkter fra generell del i læreplanen	12
2.6.2	Opplæringens verdigrunnlag:.....	12
2.6.3	Bærekraftig perspektiv	13
2.6.4	Tegning, lykke og Aristoteles	14
2.7	<i>Oppsummering av kapittel 2</i>	15
3	Presentasjon av TegneSegTil.....	16
3.1	<i>Prosjektbeskrivelse.....</i>	16
3.2	<i>Praktisk gjennomføring.....</i>	16
3.3	<i>Tegning og tilstedeværelse.....</i>	18
3.4	<i>Tegneøkt, ro og god stemning</i>	18
3.5	<i>Praktisk gjennomføring av prosjekt, logg og forberedelser til neste økt.</i>	19

4	Vitenskapsteoretiske perspektiver	20
4.1	<i>Det performative paradigme og det å starte et kunstnerisk forskningsprosjekt</i>	<i>20</i>
4.1.1	Det performative paradigme.....	20
4.1.2	Hvordan starte et kunstnerisk forskningsprosjekt	21
4.2	<i>Prosjektets faglige kontekst og plassering i samtidskunsten.....</i>	<i>21</i>
4.3	<i>Teoretisk landskap</i>	<i>22</i>
4.3.1	A/r/tografi	23
4.3.2	Paulo Freire (1921-1997)	25
4.3.3	Gert Biesta.....	26
4.3.4	Hermeneutikk	28
4.4	<i>Oppsummering vitenskapsteoretiske perspektiver</i>	<i>30</i>
5	Metode	31
5.1	<i>A/r/tografi.....</i>	<i>31</i>
5.2	<i>Hermeneutikk</i>	<i>31</i>
5.3	<i>Stop moments og praksisbasert forskning.....</i>	<i>32</i>
5.4	<i>Forskningsdesign</i>	<i>33</i>
5.4.1	Etiske vurderinger	33
5.4.2	Utvalg	35
6	Analyse.....	37
6.1	<i>Forskningsspørsmål</i>	<i>37</i>
6.2	<i>Tanker i starten av analyse</i>	<i>37</i>
6.3	<i>Analysere prosess.....</i>	<i>38</i>
6.3.1	Litteratur jeg brukte i analyseforberedelsene	38
6.3.2	Gjennomgang av materialet.....	39
6.3.3	Hermeneutikk som utgangspunkt og metode inn i analyseprosessen	39
6.4	<i>A/r/tografi og stop moments i utvalgsprosess</i>	<i>40</i>
6.4.1	A/r/tografisk tilnærming med stop moments som støtte i utvalgsprosessen	41
6.4.2	A – artist, kunstner	42
6.4.3	HappyGoLucky	53
6.4.4	R – researcher, forsker.....	71

6.4.5	T – teacher, pedagog	77
6.5	<i>A/r/tografi i møte med Paulo Freire</i>	81
6.6	<i>A/r/tografi i møte Gert Biesta</i>	82
6.7	<i>Funn rundt tegning, lykke og Aristoteles</i>	82
6.8	<i>Refleksjoner rundt Stop moments som metode i utvalgsprosessen</i>	83
6.9	<i>Etiske refleksjoner</i>	83
6.9.1	Oppsummering av Jacobsens tre punkter	84
6.10	<i>Kritikk av prosjekt og gjennomføring</i>	85
6.11	<i>DAS ART- metode</i>	86
6.12	<i>Oppsummering kapittel 7</i>	88
7	Avrundning	89
7.1	<i>Svar på forskningsspørsmålet</i>	89
	Hva oppstår i møtet mellom elever og materialet?	89
7.2	<i>Videre engasjement</i>	91
7.3	<i>Personlige erfaringer</i>	91
7.4	<i>TegneSegTil til folket</i>	92
7.5	<i>Potensialet til TegneSegTil</i>	92
7.6	<i>Et didaktisk bidrag til kunst og håndverksfaget</i>	93
8	Kilder	95

1 Innledning

«Se, Kjersti, se da. Du mååå se nååå! Det glitrer i lyset!» Jeg bøyer meg ned og ser på tegninga til en elev. Hun har tegnet seg selv og katten sin. Barnlig tegning med klare streker og klare, fine, friske fager. Sol, blomster og regnbuen over. Hun hadde oppdaget glittertussjene jeg hadde tatt med. Og nå var lykken nær, tegninga glitret i den lave januarsola som så vidt kom inn gjennom vinduet. Vi slokket lyset i rommet og jeg lyste med lommelykta på mobilen. Men nei, ikke god nok effekt. Vi var enige om at det glitra best når en holdt arket flatt mot sollyset som kom inn vinduet.»

Fra logg, januar 2023.

Overstående er et utdrag fra logg og det setter anslag for oppgaven videre.

TegneSegTil er et forskningsprosjekt med utgangspunkt i tegning med elever. Dette er en masteroppgave ved Universitetet i Agder, avdeling for kunsthøgskolen.

I små kunst og håndverksøkter har jeg sett elever slappe av, kose seg og tegne. Jeg har lenge tenkt at dette er lurt å drive med i skolen, men i en hektisk skolehverdag har jeg ikke hatt anledning til å fordype meg i akkurat hva som skjer, annet enn at jeg har erfart gjennom mange år at korte økter i kunst og håndverk virker inn på trivsel, stemning, at elevene har funnet ro i seg selv og arbeidsro ellers.

Jeg var nysgjerrig på hva som skjer når elevene møter materialet, var det noen spesielle trekk eller vaner de tok med seg? Tok det lang tid før elevene fant roen og jobbet? Da jeg startet på dette studiet høsten 2021, fant jeg meg fort hjemme i den relasjonelle delen av samtidskunsten og teorien her appellerte veldig til meg. Når jeg da så på mine erfaringer kombinert med studiene på kunsthøgskolen, ble jeg nysgjerrig på hvordan dette kunne la seg kombinere til et forskningsprosjekt.

2 Introduksjon av prosjektet

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min bakgrunn og hva det er som gjør meg nysgjerrig og hvorfor jeg vil forske på dette. Videre vil jeg gjøre rede for hva som motiverer en slik oppgave, presentere problemstillingen og så plassere dette i en faglig kontekst.

2.1 Min bakgrunn og oversikt over oppgaven videre

Min bakgrunn er at jeg er lærer, med fordypning i kunst og håndverk. Jeg har over tjue års erfaring fra skolen og har jobbet mest på småtrinnet. Jeg var veldig interessert i undervisning, elevsyn og læring. Jeg så og opplevde at skolehverdagen hadde endret seg kraftig fra da jeg startet på lærerskolen i 2002 og til nå, både lærerens hverdag og dokumentasjonskrav. Elevene og foreldrene har også forandret seg, slik jeg opplevde det.

Som lærer i mange år, har jeg sett kunst og håndverk både som trivselsfag og som et fag for å lære teknikker, kunsthistorie og design, for eksempel. Jeg har stor interesse for pedagogikk, undervisning, elever og kunst. Jeg har selv erfart hvordan forholdsvis enkle oppgaver kan øke trivsel hos elever, både ved mestring og glede, men like mye ved at de får samlet seg i seg selv og vært til stede i øyeblikket. Dette har jeg sett de drar de nytte av videre, både i og utenfor klasserommet.

TegneSegTil er et tegneprosjekt med bakgrunn i at jeg er lærer og kunstner. Jeg vil forske på prosess. Jeg mener at kunst og håndverk er en god tilnærming både for trivsel og å lære håndverk og teknikker. Samtidig ville jeg forsøke å vise om en kan gjøre selve tilnærmingen enkel, lettere å gjennomføre og tilgjengelig for flere. Jeg har sett til andre prosjekter som er gjennomført, for å optimalisere mitt prosjekt.

Jeg skriver en avhandling og forskningen er innen kunstrelatert formidlingsarbeid.

Etter mange år i skolen, vet jeg godt hvor fint det kan være i undervisning, spesielt i kunst og håndverkstimer, når elevene kan få jobbe med sine ting og øve seg i ulike teknikker. Jeg personlig har elsket både flyten som kan skje og det kreative kaoset som kan oppstå. Samtidig er det vanskelig å se akkurat hva det er som skjer når elevene får en oppgave, av den enkle grunn at en har store elevgrupper og ikke så mange voksne å spille på.

Mine elever har alltid hatt flere kunst og håndverkstimer enn det som har vært i planene. Vi har hatt tegning når de har kommet inn etter friminutt, eller når jeg har lest høyt. Vi har hatt kurver med fargeblyanter, ark og annet materiell stående lett tilgjengelig, så elevene selv har kunnet

finne fram det de har lyst til å holde på med. Vi har også hatt sytøy stående framme og når det er jul, har elevene sydd røde filthjerter, for eksempel.

Her har jeg introdusert min bakgrunn og nå kommer motivasjon for forskningen. Deretter følger faglig kontekst der jeg vil plassere oppgaven i forhold til andre kunsthistoriske prosjekter innen samtidskunsten og jeg presenterer foreløpig problemområde og forskningsprosjektet. Jeg vil gjøre rede for vitenskapeteoretiske perspektiver, metodevalg og hvordan jeg ville gjennomføre prosjektet, med påfølgende analyse av empiri. Så følger etiske refleksjoner og avrundning av oppgaven der jeg forsøker å svare på problemområdet. Helt til slutt skriver jeg litt om hva som eventuelt kan gjøre at forskningen må fortsette og veien videre.

2.2 Motivasjon for oppgaven

Gjennom mange år har jeg sett elever oppføre seg annerledes og finne roen i seg selv når de har jobbet med oppgaver de har kunnet velge selv, fortsette på en oppgave jeg har startet – eller de ser på sidemannen og hermer. Jeg deltar også ofte selv. Poenget for meg har vært den gode stemningen og følelsen både jeg og elevene får i kroppen og i klasserommet når vi «tuster» med arbeidene våre. Alt fra «de flinke pikene» som har fått et frirom, til flyktninggutten som måtte få synål og tråd med hjem for å gjøre ferdig gaven til mamma og til adhd-eren som ble en racer på å strikke nisser til jul.

Kunst og håndverk har mål på udir.no som elevene skal nå i utdanningsløpet. De skal lære teknikker, arbeidsmetoder, finne sitt eget uttrykk o.a. (Udir.no, 2023c, s. 18) Elevene har mål og jobbe mot for å lære og ha god progresjon i faget.

Ferdigheter en øver i de estetiske fagene kan virke over i andre fag. Det kan en se for eksempel i prosjektet KÅL, som de holder på med i Innlandet fylke. (Hundevadt, 2022) Her har de inne kunstnere og folk med dramabakgrunn i klasser tre ganger i uka. De har faste økter med kunstnere. For-undersøkelsen viste at de lærerne merket økt trivsel, mindre utagering og bedre språk, for å nevne noen eksempler. Prosjektet kjøres i flere land parallelt (Hundevadt, 2022). Jeg kommer tilbake til dette prosjektet seinere.

På den ene siden har en økt bruk av kunst og håndverk for at elevene skal fungere bedre i andre fag også. Men det er også en del forskere (og lærere) som mener eleven er god nok i seg selv. Og at en ikke alltid trenger målstyring og økning i den tekniske kompetansen. I samfunnet etter pandemien, holde det ikke at elevene er seg selv? At de trives og møtes på egne premisser? Med fokus i samfunnet på frafall (Utdanningsforbundet, 2023), psykisk helse (FHI, 2023) og

utenforskap (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2023)– kan det ikke være godt nok å komme som en er? At vi voksne legger til rette for at en kan være som en er? Og at det ikke alltid må to streker under svaret, eller at en alltid må ha et svar som samsvarer med fasiten.

Jeg vil finne ut hva som oppstår når elevene møter materialet. Og hvordan det ser ut, hvordan situasjonen blir. Jeg vil se på hva som skjer når elevene får tusjer og papir og et sted å sitte. Jeg vil ha det rolig og avslappet, da vil det blir enklere å få oversikt og finne hva jeg vil se etter. Jeg vil se på relasjonene elevene imellom og mellom meg og elevene. Jeg vil også gjerne se på relasjonene mellom elevene og andre voksne som deltar.

Dette er et prosjekt jeg egentlig har startet for mange år siden, ganske tilfeldig, men har gjennom erfaring sett at det virker. Mener jeg selv. Men når jeg har vært kontaktlærer, har jeg alltid hatt oppmerksomheten på flere enn en elev av gangen, så jeg vet virkelig ikke helt hva som skjer når eleven får ark og tusjer tilgjengelig. Dette ønsker jeg se nærmere på. Og når jeg nå er forsker, vil jeg stille i en helt annen situasjon og posisjon, enn tidligere.

2.3 Dilemmaet rundt kunst og håndverk som fag

«Kunst og håndverk som fag har et stort potensiale», mener Gert Biesta (Knudsen & Skregelid, 2022, s. 29-42). Han har forsket på skole i mange år og er en av fagpersonene jeg tar med meg inn i forskningen min.

I samtale med Lisbet Skregelid i antologien «Kunstens betydning», forklarer han dilemmaet rundt kunst og håndverksfaget slik:

« [...] is that the arts should be on the curriculum because they are useful. And the usefulness of the arts is then argued for with arguments such as “playing music will make you better at algebra, dance will make you better at geometry, the fine arts will make you better at science and technology, theatre will improve your self-regulation skills.” (Knudsen & Skregelid, 2022, s. 30)

Og han mener faget har stort potensiale i seg selv: «We could see it as our main task as educators to open up different “existential possibilities” for our students – different ways in which they can exist, meet the world, and meet themselves in relation to the world» (Knudsen & Skregelid, 2022, s. 31) Han viser til at skolen og undervisningen må legge til rette for at elevene kan være seg selv og være i verden, at en klarer lage relasjoner både til seg selv og de rundt. Og at utdanningen skal legge til rette for å åpne opp for videre læring. Slik jeg leser Biesta, vil et

relasjonelt prosjekt som TegneSegTil, kunne bidra inn i både selvfølelse og selvregulering, i tillegg generell trivsel. Og min erfaring er at når elevene er trygge, da lærer de og de tør også utfordre seg selv.

“I tend to think that the arts are relevant for education – which is different from saying that they are useful for education – because the arts themselves have the existential question, the question of what it means to exist in and with the world, as their central concern”(Knudsen & Skregelid, 2022, s. 38). Her plasserer han kunst og håndverk som et viktig fag i menneskets eksistens og at det kan hjelpe med å finne ut hvordan eksistere i verden.

2.4 Bakgrunn for forskningsspørsmål og aktivitet

Jeg vil her sette premisser for hvorfor jeg velger tegning som aktivitet.

2.4.1 Hvorfor tegne?

Tegning er en aktivitet som jeg gjerne gjør med barn. Jeg bruker frihåndstegning som er viktig for både motorikk, fargelære, og å øve opp kritisk sans. Tegning kan bli brukt både som underholdningsaktivitet og for eksempel terapi, mener jeg.

Jeg har en intensjon om at dette prosjektet kan være lett å gjennomføre for andre, at det er tilgjengelig å få tak på og tilgjengelig å få til. Jeg mener at tegning er en enkel kunstaktivitet og at det er noe alle barn har vært borti før de kommer på skolen. Derfor valgte jeg tegning som aktivitet.

2.4.2 Hvorfor tegne i sammen i en gruppe?

Kunstneriske praksiser som tar mellommenneskelige relasjoner og den sosiale konteksten som teoretisk og praktisk utgangspunkt er relasjonell kunst (Bourriaud, 2007, s. 165). I en gruppe er det flere å spille på, og jeg er avhengig av å få mange tegninger, flere reaksjoner og ulike funn jeg kan bruke videre i forskningen min. Jeg vil også at de kjenner på det å være i ro i sammen og at en kan ha et felleskap der en gjør noe sammen, uten at en kanskje trenger prate så mye.

Bourriaud sier også at «relasjonell kunst tar sfæren av menneskelig samhandling og dens sosiale sammenheng som teoretisk horisont» (Bourriaud, 2007, s. 17). Derfor vil jeg at de tegner i sammen med andre. Jeg håper å se at jeg vil få mere å forske på og se øyeblikk jeg kan reflektere over, med bakgrunn i at det de gjør er relasjonell kunst.

2.4.3 Hvorfor inne?

Tidligere har jeg også sittet mye ute med elever og tegnet, men siden den praktiske gjennomføringen ble gjort vinterstid, tegnet vi inne. Hvis jeg hadde brukt andre materialer, kunne vi vært ute og laget landart, figurer i snø eller brukt vannmaling på snø, for eksempel. Det ble lagt bort da det viste seg at forskningen måtte skje på nyåret, og de fleste øktene var fra klokka 9, så da var det i tillegg mørkt utenfor skolen.

2.4.4 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet blir som følger:

Hva oppstår i møtet mellom elever og materialer?

Spørsmålet vil jeg besvare ved å bruke en a/r/tografisk tilnærming til tegneøker.

2.5 Fire andre forskningsprosjekter

Her presenterer jeg et stort og omfattende prosjekt og tre i mye mindre skala. TegneSegTil, er et enda mindre prosjekt, men i samme teoriområde og det at en jobber med elever. Jeg vil vise at det plasserer seg inn i en kreativ tradisjon, men dog i mindre skala enn de fire jeg nevner. Jeg vil vise at små prosjekter kan bidra i mindre skala, i samme fagfelt.

Jeg vil her fortelle om fire prosjekter som tilhører relasjonell estetikk innen samtidskunsten. Jeg vil vise at TegneSegTil også hører til i dette feltet.

2.5.1 EU-prosjektet KÅL

I Innlandet fylke har de et stort EU-prosjekt gående nå som heter Kunsten å lære. Der er fokuset: «Kva skjer i hjernen til elevar som har kunst og kultur som læringsform på skulen?» (Hundevadt, 2022). Prosjektet går ut på at de lar kunstnere og andre ha undervisningen i tillegg til lærerne som er i klassene til daglig. I forstudien fant de ut at «det var enkelte positive og statistisk signifikante funn, ein indikasjon på at kunst i skulen har positiv effekt på utvikling av eksekutiv funksjonar» (Hundevadt, 2022) og at «lærernes rapporterte positive endringer i elevgruppene, samsvarer i stor del med funnene...» (Hundevadt & Klausen, 2019, s. 37). Det la grunnlaget for et mye større prosjekt som nå går over flere år. Prosjektet går i flere land parallelt og det er ikke avsluttet enda (pr april 2023).

2.5.2 Kulturskolesamarbeid i Trondheim

I antologien «Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger» av Bjørn-Terje Banlien et. al., skriver Jenny E. Øyen og Gry Olsen Ulrichsen artikkelen «Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere» (Bandlien, 2021). Her har de undersøkt et samarbeid mellom en kommunal kulturskole og en grunnskole i et kunst- og håndverksprosjekt.

Hensikten med artikkelen er å utvikle kunnskap om tverrfaglige samarbeid der de, fra et lærerperspektiv, undersøker hvilke syn på kunst som møtes og utvikles i oppstarten av samarbeidet. De bruker a/r/tografi som metode på hele prosessen og formidler hvordan prosjektet faktisk fungerer. De viser hvordan ulike kunstsyn påvirker prosessen og når en har ulik bakgrunn, enten som barneskolelærer eller kulturskolelærer, da har en kanskje litt ulik tilnærming til det en skal gjennomføre. Artikkelen viser at det er behov for en bevisstgjøring av hvordan kunstdidaktiske forhold er forankret i ulike kunstsyn (Bandlien, 2021, s. 232).

2.5.3 Testa konsthall og Maria Lind

Tensta konsthall utenfor Stockholm er en konsthall som balanserer mellom det kunstneriske eksperimentelle og det sosiale tilbudet til det eksisterende lokalmiljøet (Myrvold & Mørland, 2019, s. 35). Og det som driver formidlingen er en «interesse for hvordan kunsten kan virke sosialt» (Myrvold & Mørland, 2019, s. 35). Her arrangeres det amatørteateroppsetninger, språkkurs for flyktninger og for eksempel tegnekurs. En har da en «overordnet og helhetlig formidlingstenkning som ivaretar både etiske og sosiale perspektiver» (Myrvold & Mørland, 2019, s. 38). En bruker kunst som møtefelt og kan ved hjelp av kunsten øke tilknytning i lokalmiljøet.

2.5.4 Tony Valberg «I sammen»

I 2014 hadde Tony Valberg et prosjekt i Høvåg utenfor Lillesand sammen med Agnete Erichsen, Hele Illeris og Marita Skeibrok Holthe (Hovik & Nagel, 2017, s. 155). De samlet voksne og barn, familier til et felles måltid og prosjekt en gang i uken. Utgangspunktet var det gamle Herredshuset i Høvåg og den gang holdet det til en barnehage der. Prosjektet varte fra januar til juli. De startet med å spise i sammen og «Måltidet fikk i det hele tatt en egen estetisk funksjon». Etter hvert sang de sammen, skreiv dagbok som de delte med andre familier og de tegnet sirkler i sammen. Poenget var ikke om de sang eller tegnet «fint», men «Samværet

representerte kunstens objekt», som Tony Valberg selv skriver avslutningsvis (Hovik & Nagel, 2017, s. 153-164).

Dette prosjektet deltok min søster og familien i og jeg har mang en gang hørt sangene Tony skreiv til dette prosjektet og til de barna. Om ferie, sommer og Kjevik diktet han: «Nei, du finner ingen høvdinger i køen, de er på sjøen, på vei til Nilen», og dette sang tantebarna mine i flere år etter prosjektet var slutt. De kan sangene godt enda. (Fra egen erfaring og logg)

2.5.5 Hvordan TegneSegTil passer inn i

TegneSegTil et mye enklere prosjekt å gjennomføre, men samtidig ser jeg klare likheter eller paralleller med de fire overstående prosjektene. Men Kunsten å lære, er likheten at det kommer en kunstner inn i klasserommet og har tegneøkter adskilt fra «vanlig» undervisning. Men prosjektet fra kulturskolelærerne og lærere i skolen som skulle samarbeide, viser at kommunikasjon er viktig og en forutsetning for at prosjektet skal kunne fungere i den hensikten som er ment. Med eksemplet fra Sverige, ser jeg at en kunne tatt TegneSegTil videre ut fra skolen og til for eksempel det lokale folkebiblioteket, eller et nærliggende kunstmuseum. Og med det siste prosjektet «I sammen» viser Tony Valberg hvor viktig relasjonene er for å få en god prosess, og at kanskje ikke det ferdige produktet er det viktigste.

Slik jeg ser det, plasserer TegneSegTil rett inn imellom alle disse fire eksemplene. Det som aller meste gjør at det skiller seg ut, mener jeg, er ressursbruken. Jeg hadde et budsjett på 1600kr (Vedlegg 5), men brukte bare 1300kr. Og totalt nådde jeg 81 elever, de aller fleste fire ganger i en periode på en måned. Jeg ser derfor prosjektet mitt som bærekraftig, det kommer jeg tilbake til i 2.6.3.

Videre vil jeg vise hvordan mitt prosjekt forholder seg til læreplanen. Dette tenker jeg er viktig siden jeg forsket i skolen, på elever, i skoletida.

2.6 Annen tilnærming til forskning og tilnærming til problemområdet

Nå vil jeg vise til punkter fra generell del i læreplanen og opplæringens verdigrunnlag, sette prosjektet inn i et bærekraftperspektiv og til slutt komme inn på Aristoteles lykkebegrep, som en vinkling.

2.6.1 Viktige punkter fra generell del i læreplanen

Den norske skolen er en stor del av grunnmuren i samfunnet vårt. Mandatet er tydelig, det finner vi i Opplæringslova og i læreplanene hos Utdanningsdirektoratet, udir.no (Udir.no, 2023b). Jeg vil her vise hvordan oppgaven min treffer på dette mandatet.

I den overordna delen står det fra Opplæringslova §1-1 at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar 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» (Udir.no, 2023b)

Det står vidare at vi skal «utdanne og oppdra duglege og gagnlege menneske» (Udir.no, 2023b), som kan delta i sitt eget liv og gjøre gode valg for seg selv. Det er viktig å få flere i arbeid nå når vi har veldig mange utenfor arbeidslivet (OsloMet, 2023).

Jeg vil, med mitt prosjekt, få elevene til å trives bedre og at det kan bli en liten brikke i det store puslespillet, med at en trives og til slutt fullfører skolen og kommer ut i jobb. Jeg vil finne ut om jeg treffer på dette oppdraget med mitt prosjekt, slik intensjonen er.

2.6.2 Opplæringsens verdigrunnlag:

«Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet»(Udir.no, 2023d)

I prosjektet opplever jeg at elevene blir ivaretatt. De trenger ikke delta i prosjektet hvis ikke de vil. De kan trekke seg når de vil, uten at noen kommenterer noe på det. Det er forskjell på forskning og vanlig undervisning i grunnskolen, siden elevene kan trekke seg når de vil og gå ut av prosjektet. Det kan de ikke i vanlig undervisning.

Med det ser vi tydelige paralleller til Gert Biesta som framhever den kloke læreren som stoler på magesfølelsen sin. I «Utdanningens vidunderlige risiko» skriver Biesta selv: «Lærere må derfor ikke bare være kompetente, men også pedagogisk kloke» (Biesta, 2014, s. 31) I forordet i sammen bok kommenterer de norske pedagogene Herner Sæverot, Tom Are Trippestad og Elin E. Ødegaard, Biesta slik: «En lærer må forstå hva som har betydning i relasjonen og i situasjonen» (Biesta, 2014, s. 20) og videre «Læreren spiller en rolle som verdsetter hva som gis aktualitet og betydning i utdanning og hvordan dette gjøres»(Biesta, 2014, s. 20). Læreren blir tydelig vektlagt, og en ser sammenheng mellom læreplanen og Biesta sitt syn.

Samtidig, under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» på Udir.no finner vi: «og i et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Udir.no, 2023b).

Her står det altså at det ikke holder med skapende prosesser, men prosessene må inneholde læring i tillegg. Og det er noe av det jeg vil se på og erfare rundt dette prosjektet. TegneSegTil trenger ikke være læring, men kan få fram at det av og til er godt nok å bare være. Dette vil jeg se nærmere på etter jeg har gjennomført innsamling av empiri.

Videre står det på: «Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er ...» (Udir, 2023). Her ser vi tydelig det abstrakte, heldigvis vil jeg si, fra mitt ståsted som kunstner, at en kan forestille seg og få næring og hjelp til å utfolde kreativiteten og kritisk sans.

Prosjektet mitt vil som fag havne under emnet Kunst og håndverk. Samtidig vil TegneSegTil flytte fokus vekk fra teknikk og over på selve opplevelsen og elevers møter med hverandre og med materialer og omgivelser.

Deler av det vi skal gjøre, finner vi i læreplanen og da ser en at prosjektet mitt faktisk dekker en del av pensum i barneskolen. Det var ikke hensikten eller meningen, jeg bare sier at sånn ser det ut til at det er. I analysen og konklusjonen kommer jeg tilbake til dette.

2.6.3 Bærekraftig perspektiv

Her vil jeg forklare hvorfor og hvordan prosjektet TegneSegTil er bærekraftig. Jeg vil også kommentere på de to prosjektene jeg viste til i kapittel 2.8. Jeg vil forklare ut fra hvordan FN definerer bærekraft, ressursbruk og som bærekraftig undervisning i seg selv.

FN definerer bærekraft slik: «*En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.*» (FN, 2023) Altså å ikke ødelegge naturen rundt oss slik at de som kommer etter oss får det vanskelig. Dette er ressursbetinget, slik jeg ser det.

Og FN skriver videre «Den sosiale delen av bærekraftig utvikling handler om å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv.»(FN, 2023), i Menneskerettighetene artikkel 27 at «enhver har rett (...) til å nyte kunst»(FN, 2023).

Prosjektet «Kunsten å lære» som jeg fortalte om i 2.8. framstår som veldig omfattende og ressurskrevende. Samarbeidet mellom kulturskolelæreren og de to barneskolelærerne var ikke like ressurskrevende. Det er viktig for meg, å gjøre et prosjekt som var gjennomførbart og ha

minimal ressursbruk fra skolens side. Men også at jeg personlig skal klare å gjennomføre hele prosjektet og få ut den empirien jeg trenger.

Ut fra lærer-ressurser, er det vanskelig å si det bærekraftig undervisning, det å stå aleine med store klasser. Vi ser det kuttes i budsjetter her i Kristiansand (Myklebust et al., 2023).

TegneSegTil er lite ressurskrevende og enkelt å gjennomføre.

Prosjektet mitt kostet 1600kr i materialkostnad, delt på 217 elever. Det er en liten ressurs, sammenlignet med for eksempel «Kunsten å lære». Min godtgjørelse er ikke dekket inn her, så den vil jo komme utenom. Den er jo null nå som jeg er student. Jeg har ikke målt effekt hos elevene i etterkant av mitt prosjekt, men i utførelsen vil jeg se, håper jeg, at elevene får et godt øyeblikk, en god stund med tegning og en tilstedeværende voksen. Og at det gjør det hele til et bærekraftig prosjekt.

2.6.4 Tegning, lykke og Aristoteles

TegneSegTil er et analogt prosjekt, jeg ville ha fysiske tegnesaker og ark og jeg ville at elevene skulle få kjenne hva de holdt på med.

Jeg ville balansere TegneSegTil mot oppgaver som gjøres på skjerm, lærer-bestemte oppgaver og målstyrte aktiviteter i skolen. I dette prosjektet ble det også samspill med de andre stasjonene tirsdag formiddag, slik at elevene fikk ulike fag og oppgaver som utfylte hverandre, slik jeg viser i kapittel 7.1. «Praktisk gjennomføring av prosjekt, logg og forberedelser til neste økt.»

Shannon Vallor diskuterer Aristoteles sin dydsetikk opp mot teknologi i boka «Technology and Virtues» (Vallor, 2016) I kapittelet «Self-control: Becoming the Author of Our Desires. Related Virtues: Temperance, Discipline, Moderation and Patience» kommer Vallor inn på dette med balanse og kunne stå imot fristelser for eksempel teknologi og ha selvkontroll (Vallor, 2016, s. 123). «Our desires and consumption habits reflect the physical and emotional health and our persons and our societies. » fortsetter hun. Jeg vil så gjerne vise elevene at det kan være et godt sted å være, bare det å tegne på et ark. At små barn skal ha selvkontroll når det gjelder skjerm, mener jeg er utopi, men om en kan vise de gode alternativ, så vil de kanskje selv velge noe annet?

Det er mye skjermbruk både på skolen og på fritida. På Helsenorge.no står det «Barn og unge som bruker mye tid foran skjerm som tv, pc og nettbrett, rapporterer i større grad om dårligere psykisk helse enn barn og unge som bruker mindre skjerm» (Helsedirektoratet, 2023). Det er ikke utelukkende negativt å bruke skjerm. Men klarer vi legge skjermen bort? Aristoteles

forfekter balanse. «Life online already challenges our self-control on multiple levels, causing many of us to resort to software lockout tools (...) (Vallor, 2016, s. 124), skriver Vallor før hun konkluderer:

«Let us define the techno moral virtue of self-control as an exemplary ability in techno social context to choose, and ideally to desire for their own sakes, those goods, and experiences that most contribute to contemporary and future human flourishing. (...) Flourishing means actively doing well as a human being; it involves facts about how our lives are going, socially, politically, physically, intellectually, and emotionally. »

(Vallor, 2016, s. 124)

Jeg er absolutt inspirert av Aristoteles måtehold og jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6.7

2.7 Oppsummering av kapittel 2

Jeg har gjennom kapittel 2 Introduksjon av prosjektet, forsøkt få frem bredden jeg fundamentierer prosjektet på. Jeg startet med min bakgrunn og motivasjon for prosjektet, var innom dilemmaet rundt kunst og håndverk som fag og jeg har forklart grundig hvorfor jeg velger tegning som aktivitet. Videre presenterte jeg forskningsspørsmålet. For å plassere TegneSegTil inn i den relasjonelle delen av samtidskunsten, fortalte jeg om fire kunstprosjekter. Jeg har også vært gjennom ulike punkter i læreplanen og sett prosjektet fra et bærekraftperspektiv, for å så til slutt ende opp med helt tilbake til Aristoteles. Jeg har her forklart bredt hvorfor mitt prosjekt er et relasjonelt samtidskunstprosjekt og hva grunnlaget og utgangspunktet mitt er, for å forske videre ut fra problemområdet jeg har definert i **Feil! Fant ikke referanse-kilden..**

3 Presentasjon av TegneSegTil

«Jeg drømmer om at jeg skal tegne sommerfugl eller regnbuen.»

Jente, 6 år, fra logg, januar-23, mørkt og regntungt ute.

Jeg synes sitatet over passer til å starte dette kapittelet, da sitatet handler nettopp om å hva en elev har lyst til å tegne. I dette kapittelet presenterer jeg prosjektet mitt, fra prosjektbeskrivelse til gjennomføring.

3.1 Prosjektbeskrivelse

Jeg ville gjennomføre et tegneprosjekt med barn. Hovedgruppen var barn i første trinn. I tillegg tenkte jeg jobbe med en gruppe barn i tredje og sjuende trinn. Materialet jeg brukte var tusjer og ark og vi ville jobbe i små grupper. Jeg definerte problemområdet og jeg jobbet innen den relasjonelle estetikken i samtidskunsten. Jeg valgte tegning for det var noe jeg trivdes godt med selv. Rent praktisk var det lett å gjennomføre uansett hvilke rom vi hadde disponibelt, det var en metode som var tilgjengelig for alle og det krevde ikke veldig mye forkunnskaper hos elevene. Jeg var åpen for at det gikk an å bruke andre materialer lengre ut i prosjektet, leire, tre eller kanskje landart. Det falt vekk, men var grundig vurdert.

Prosjektet er et lavterskelprosjekt. Lavterskel er i denne sammenheng tenkt som at en krever lite forarbeid, lite krav til forkunnskap hos pedagog og elev og relativt billig å gjennomføre. Det er lite etterarbeid også, rent praktisk.

Jeg forberedte meg i november, søkte NSD-godkjenning (Vedlegg 1) og desember 2022. Jeg samlet inn empiri i januar og februar 2023. I mars og april skrev jeg masteroppgaven og i mai redigerte jeg. Jeg leverte oppgaven i mai-juni 2023.

3.2 Praktisk gjennomføring

Desember -22: Jeg avtalte med rektor og kontaktlærere, jeg sendte ut NSD-skjema (Vedlegg 2 og 3) og lærerne organiserte at skjemaene kom inn igjen. Jeg kjøpte inn tusjer og tykke tegneark.

Januar -23: Jeg ville gjennomføre en tegneøkt på minst 20 min, gjerne lengre. Jeg samlet elevene, forklarte hva vi skulle gjøre, samtalte rundt hva de likte å tegne og så lot jeg de tegne hva de hadde lyst til. Jeg forklarte også at det er godt med ro, at en kunne snakke lavt sammen, men at det også var lov å sitte helt aleine og bare tegne for seg selv. Jeg tok med A5-ark, blyanter, tegneblyanter, fargeblyanter og tusjer. Jeg fikk maks 25 elever i en gruppe, men håpte

å få redusert det antallet når jeg fikk endelig avtalt med de voksne, f.eks. at jeg kunne delta i stasjonsundervisning, da ville det være 10 elever på en gruppe. Intensjonen var at jeg også skulle tegne selv.

Vi satt sammen, men tegnet hver for oss i starten. Jeg var åpen for at vi laget verk felles etter hvert, men det måtte vi finne ut i av. Med utgangspunkt i Paulo Freires «De undertryktes pedagogikk» Freire et al. (1999) som inspirasjon, jobbet vi med at vi er på samme nivå og elevmedvirkning var en forutsetning.

Når tegneøkten var over, samtalte jeg kjapt med lærerne og miljøarbeiderne om hva de hadde sett. Jeg noterte meg innspill og kommentarer. Jeg merket meg også om det var noe som var lurt å huske til neste gang. Jeg brukte opptak når jeg snakket med lærerne og miljøarbeiderne. Jeg spurte om hva de hadde observert og om det er noen elever de så hadde ekstra nytte av roen jeg håpte vi fikk til. Jeg måtte poengtere at det kunne være små bevegelser vi så etter.

Sentralt i gjennomføringen var det å ikke lage ekstraarbeid for kollegaene mine. De hadde det mer enn travelt nok, derfor valgte jeg at jeg tok opptak og at jeg noterte, ikke de. Dette var viktig for meg helt fra starten, både i utføring og forskning.

Jeg ville se på tegningene, skrev egen logg og skrev ut det lærerne og miljøarbeiderne sa. Så ville jeg se på materialet og jobbet ut fra dette til neste økt, med en hermeneutisk tilnærming (Krogh, 2014). Jeg ville ta utgangspunkt i teorien og metoden a/r/tografi (Irwin, 2013). Den metoden beskrives nærmere i kapittel 4 og 5. Som artograf var det tre sider å se funnene fra og sammenfatte neste økt. Kunstneren ville se på tegningene og se hva de inneholdt, forskeren ville studere prosessen og funn fra de voksne, læreren ville gå gjennom gangen i økten og se hva som er lurt å gjøre neste gang. Skulle jeg få med meg noen få elever inn i et annet rom? Ville det vært lurere å styre oppgaven? Hva så læreren hos elever som kanskje hadde utfordringer i andre fag? Her ville jeg bruke a/r/tografi og hermeneutikk for å få med nye synsvinkler der det var nødvendig.

Jeg gjennomførte fire tegneøkter i grupper i første trinn. I tillegg hadde jeg tegneøkt i en klasse på tredje trinn og en på sjuende trinn.

3.3 Tegning og tilstedeværelse

«Jeg synes det er så godt i kroppen at det er helt rolig når jeg tegner», sier jeg. «Hva synes dere? Hvordan kjennes det ut?»

Ei jente svarer: «Mmmm, det er godt. Det kjenner ut som når jeg ligger på sofaen. Eller når vi kjører i bilen hjem fra turn. Det er litt å kjøre, og når vi kommer hjem, da må nesten pappa løfte meg inn. Sånn kjennes det ut i kroppen nå.»

Fra logg, februar-23

Jenta beskriver godt en følelse hun har når hun tegner. I dette kapitlet vil jeg forklare litt om tegning som arbeidsform og hvorfor jeg velger å gjøre prosjektet analogt med tusj og papir. Dette er en del av bakteppet for mine valg når det gjelder teori og metode, som jeg presenterer i de to neste kapitlene.

3.4 Tegneøkt, ro og god stemning

Jeg har beskrevet hvordan jeg bruker tegning i klasserommet, for å oppnå at elevene (og jeg selv) får ro i en ellers travel og gjerne støyfull skoledag. Jeg bruker tegning selv på fritida, både aleine og sammen med barna mine og deres venner. Vi har mange tegnesaker og ulike typer ark tilgjengelig flere steder i huset og på hytta. Og tegnesakene er alltid med på tur, ferier, bilturer, ferjer og tog. Vi har erfart hjemme at det å sitte å tegne sammen, får fram gode samtaler og det jeg kjenner som «god stemning». Av og til snakker vi, av og til hører vi på lydbok. Den følelsen, er uansett den jeg tar med meg inn i prosjektet, den jeg vil holde på.

Jeg har også godt på malekurs her jeg bor. Det er en maler som har hatt kurs i årevis, hver onsdag kveld høst og vinter. Da samles vi i verkstedet og maler. Halvveis er det pause og vi går gjennom alle maleriene, hva en har gjort og hva en vil gjøre videre. Og så får en god hjelp til fargevalg, teknikker, motiv o.l. Noen maler og prater sammen, andre bare maler. Og hvis motivasjonen ikke helt er der den skal være, kan en bare se på.

Dette er noen eksempler på når jeg kjenner at jeg er trygg og har ro og tilstedeværelse. Og jeg lar meg selv møte materialet.

3.5 Praktisk gjennomføring av prosjekt, logg og forberedelser til neste økt.

Jeg har tenkt en framdriftsplan som ligger i bunn (Vedlegg 4). Denne tenker jeg være lojal mot. Samtidig har jeg hermeneutikk og stop moments med som metoder, og det må jeg også ta hensyn til underveis.

Jeg starter med tusjer og ark i A5format. Tusjer valgte jeg for jeg liker godt selv å tegne med det. Samtidig vet jeg det er det lite av i skolen, der er det helst fargeblyanter. Så, for å få en slags wow-effekt, kjøpte jeg inn en del tusjer. Jeg tenkte også at i første vil de ha begrenset med tid, og når en tegner med tusj får en tydeligere strek enn med fargeblyant, så jeg så for meg at det vil bli enklere for meg å se på tegningene i etterkant, når de er tegna med tusj. Størrelsen på arket, A5, var heller ikke tilfeldig. Jeg synes ofte A4-ark kan bli for store å tegne på for elever, at det blir for stort ark å fylle ut. Dette tenker jeg gjelder både for store og små. Når en får et mindre ark, er det lettere å fylle ut og tegne og det virker ikke like overveldende. Å dele tegneark har jeg holdt på med i mange år. Jeg vil unngå at prosjektet virker overveldende på elevene, og jeg mener selv jeg la godt til rette for at gjennomføringen skulle gå som planlagt, rent praktisk.

Jeg var inne på førstetrinn flere ganger i desember og januar, før jeg startet prosjektet. Dette for at elevene skulle bli kjent med meg og for at jeg skulle se litt hvem de var.

Jeg fikk tildelt tirsdag formiddag, da har første trinn stasjonsundervisning. Da har de fem stasjoner à 20 min, i faste grupper og fast rotasjon. Det er en lesestasjon, en med regning, en bygging og en utestasjon. Jeg overtok da tegnestasjonen som egentlig en miljøarbeider har fast. Det var lettest å gjennomføre dette for de voksne på trinnet og jeg har alltid likt stasjonsundervisning, så jeg tenkte det var en fin måte å bli kjent med elevene på. Jeg ville få ti elever på fire grupper og elleve på en.

4 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de vitenskapsteoretiske perspektivene som jeg vil bruke for å kunne utforme, gjennomføre og analysere prosjektet og problemområdet jeg har valgt.

Jeg vil se på kunst og håndverk fra en litt annen vinkel enn tidligere, jeg vil undres og forske på elevens møte med kunsten og oppgavene de får. Etter hvert når jeg så på litteraturen, fordypet jeg meg i teorien og metoden A/r/tografi (Irwin, 2008), pedagogikken til Paulo Freire (Freire et al., 1999) og Gert Biesta (Biesta, 2014) – sto det klarere for meg: Jeg ville lage et prosjekt som jeg tror ordentlig på selv, der jeg fikk brukt erfaringene mine. Jeg er kunstner, forsker og pedagog, og a/r/tografi favner alle de tre rollene i en arbeidsmetode. A står for artist, R for research og T for teacher (Irwin, 2013).

Jeg setter et anslag med Brad Haseman sitt performative manifest (Haseman, 2006) og Tone Pernille Østern (Østern, 2017) sin innføring i det performative paradigmet og forklarer med det hvorfor forskningen min er i det forskningsområdet. Derfra forklarer jeg om teoriene jeg tar med meg i arbeidet videre. Jeg plasserer meg faglig i det performative paradigme i samtidskunsten og begrunner det.

Jeg forsker med A/r/tografi som hovedteori og metode (Irwin, 2023). Jeg bruker hovedsakelig Rita Irwin (Irwin, 2008), men nevner også de andre forskerne jeg anvender. Deretter presenterer jeg Paulo Freire (Freire et al., 1999) og Gert Biesta (Biesta, 2014) og deres forskning. De har begge et syn på elever og utdanning som jeg finner nyttig og relevant i denne sammenhengen. For å få hjelp til framdrift i prosjektet og vite at jeg fikk erfaringer med videre i prosessen, tar jeg også med hermeneutikk. Det forklarer jeg ved hjelp av Hans Gadamer og Thomas Krogh (Krogh, 2014).

Jeg viser dette videre i teorikapittelet, det er disse fire som danner grunnlaget for prosjektet.

4.1 Det performative paradigme og det å starte et kunstnerisk forskningsprosjekt

Her vil jeg gå gjennom Brad Haseman sitt «A Manifesto for Performative Research» (Haseman, 2006) og Tone-Pernille Østern sitt forslag til hvordan en starter et kunstnerisk forskningsprosjekt. (Østern, 2017).

4.1.1 Det performative paradigme

Brad Haseman argumenterte i 2006 i sitt A Manifesto for Performative Research (Haseman, 2006) for at forskere innen kunst, media og design trengte et tredje paradigme innen forskning,

i tillegg til den kvantitative og den kvalitative måter å forske på. Da oppsto den performative vinklingen. Det tvang seg fram en tredje måte å forske på, mer praksis-styrt enn tidligere. Denne retningen kom som et resultat av at en manglet tilnærming som fungerte i en praksisrelatert forskning, når en forsket i og med noe som skjer. Forskere innen kunst, media og design trengte annerledes utforming, andre måter å gjennomføre på og også andre måter og rapportere forskningen på. Haseman mente også at når denne performative forskningen er helt forstått og gjennomarbeidet, vil en finne at den har nytteverdi utover kunsten, men også på tvers hos andre næringer (Haseman, 2006).

4.1.2 Hvordan starte et kunstnerisk forskningsprosjekt

I artikkelen «*Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*» skriver Tone Pernille Østern om hvordan en kan starte et kunstnerisk forskningsprosjekt: «En idé til forskning (når man forsker med kunsten) kan starte mer som en følelse, en slags kroppslig kjent nysgjerrighet, enn en klar forskningsidé.» (Østern, 2017) Utgangspunktet mitt var akkurat der. En følelse, en stemning jeg har når elevene jobber godt med arbeider i kunst og håndverk. Dette ville jeg gjerne finne mer ut av og jeg måtte også se hva det er som faktisk skjer når elever og materialer møtes, og hva som kan oppstå. «Kunstnerisk forskning skjer gjennom kunst», som Østern skriver (Østern, 2017). Derfor ble dette et prosjekt som går over tid, der en tegner hva en vil uttrykke akkurat i øyeblikket.

4.2 Prosjektets faglige kontekst og plassering i samtidskunsten

Her vil jeg argumentere for faglig kontekst og hvilken del av samtidskunsten prosjektet mitt tilhører.

«Samtidens kunstverk gir seg i stedet som en varighet å gjennomleve, som en åpning mot grenseløs meningsutveksling.» skriver den franske kuratoren Nicolas Bourriaud i boka *Relasjonell estetikk* (Bourriaud, 2007). Han skriver at kunsten alltid har vært relasjonell, men til en viss grad, at kunsten er en sosial faktor om som gir grunnlag for dialog, og han mener også at samtidskunsten skaper frie rom og åpner for muligheter. «Kunst er en møtetilstand», hevder Bourriaud (Bourriaud, 2007, s. 23).

Jeg plasserer prosjektet TegneSegTil i den relasjonelle estetikken som er en del av samtidskunsten. Elevene og jeg vil jobbe i fellesskap i samarbeid og ved siden av hverandre, vi vil interagere i tegneprosessen og være sosiale. Tegningene og tiden vi er i sammen kan åpne for dialog. Det vil vi aktivt jobbe med om det blir tilfelle.

Et annet syn på samtidskunst står Juliane Rebentisch for. «The term contemporary art seems to claim to be neutral and thus merely describes the art that exists right now» skriver Rebentisch, men hun mener det er for enkelt og si og i artikkelen *The Contemporaneity of Contemporary Art* går hun gjennom historiske hendelser som hun definerer samtiden i samtidskunsten ut fra. Hvis definisjonen var som hos Bourriaud, har jo alt vært samtidskunst da det ble laget. Og det blir for lett å si, mener Rebentisch (Rebentisch, 2015, s. 223). Hun presenterer ulike syn og poengterer at samtidskunst må ha et agg til virkeligheten og historien. I tillegg må samtidskunsten stå støtt i moderne kunst og at den kanskje ikke er helt ferdig med den og er helt sin egen epoke (Rebentisch, 2015).

Roland Barthes sier «The contemporary is the untimely» (Agamben, 2009, s. 40) I Giorgio Agamben sin essaysamling *"What is an Apparatus?" and Other Essays*. Og videre skriver Agamben selv at:

«Contemporariness is, then, a singular relationship with one's own time, which adheres to it and, at the same time, keeps a distance from it. More precisely, it is that relationship with time that adhere to it through a disjunction and an anachronism. Those who coincide too well with the epoch, those are perfectly tied to it in every respect, are not contemporaries, precisely because they do not manage to see it; they are not able to firmly hold their gaze on it» (Agamben, 2009, s. 41).

Jeg jobber og forsker på det mellommenneskelige og hva som skjer når elevene er i prosess og jeg studerer den prosessen. Jeg plasserer mitt prosjekt i samtidskunsten med Bourriaud sin definisjon. Tegningene til elevene og opplevelsen deres, er i tiden og ikke som en kritikk til samtiden, eller at de ser på samtiden med distanse, som Agamben sier. Elevenes tegninger kan for så vidt være *untimely*, som Barthes sier, men jeg opplever vel helst at Bourriaud sitt kunstsyn stemmer best til mitt prosjekt.

4.3 Teoretisk landskap

Her vil jeg gå gjennom de ulike teoriene jeg bruker. Først A/r/tografi (Irwin, 2013), så Paulo Freire med *De undertrykkes pedagogikk* (Freire et al., 1999), Gert Biesta sitt syn på utdanning (Biesta, 2014) og hermeneutikk (brukes her i prosess) (Krogh, 2014). Jeg presenterer de hovedtrekk som brukes i prosjektet. Jeg vil presentere hver teori slik: hva jeg bruker, hvordan den er og til slutt hvorfor jeg vil bruke de forskjellige teoriene.

4.3.1 A/r/tografi

A/r/tografi er metode en kan bruke når en jobber samtidig som kunstner, forsker og pedagog, sier Rita Irwin. (Irwin, 2013) Når en jobber i prosess, er dette en metode en kan bruke for å se aktiviteten(e) fra flere sider i utforskningen. A/r/tografi har sitt utgangspunkt i det performative paradigme, og er både teori og metode. A står for artist (kunstner), R for researcher (forsker) og T for teacher (pedagog). Jeg presenterer a/r/tografi under teori, da jeg bruker denne som hovedteori for min utforskning.

Irwin har jobbet mye med a/r/tografi og flere av publikasjonene er skrevet sammen med Stephanie Spinggay. Hun jobber mye med relasjonell kunst og samtidskunst generelt. (*stephanie springgay*)

«A/r/tography is a form of practice-based research within the arts and education.» (Irwin, 2013, s. 199) Dette er en metode brukt i kunstundervisning og læring der en ofte har en prosjektleder som har flere hatter på samtidig. Ved å bruke a/r/tografi som metode, gjør jeg bruk av min bakgrunn som pedagog gjennom mange år, som utøvende og nå jobber jeg også videre som forsker.

I The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (Irwin, 2008) har Irwin en artikkel om a/r/tografi der hun beskriver metoden slik:

«A/r/tography is an arts and education practice-based methodology recognizing that the practices of artists and educators are often reflective, reflexive, recursive, and responsive acts of living inquiry. This entry describes these practices in broadly conceptualized forms of inquiry that can be used by scholars, artists, educators, and students.» (Irwin, 2008, s. 26)

Og Irwin skriver videre at a/r/tografi trenger ikke begrenses til akademiske kretser, men at en kan jobbe tverrfaglig innen andre felt. Det kan være praktiserende kunstnere, lærere, elever og studenter, men det kan altså også være andre. (Irwin, 2008, s. 27) Lederen jobber med relasjonelle undersøkelsesformer for å finne mer ut om konsepter og prosjektene sine og med de forsker en gjerne ut problemområdene en har valgt seg ut innen en starter (Irwin, 2008)

I undersøkelser som inngår under relasjonell kunst, er det sjelden to streker under svaret, men undring og forskning fortsetter til tross for det uforutsigbare. En finner hva som skjer i mellomrom, men hva oppstår? Hva skjer, og hva kan endre seg?

Slik jeg leser Irwin, blir visuelle, skriftlige og performative prosesser utført som en levende praksis for kunst med å lage, forske og undervise, når en bruker a/r/tografi som tilnærming. En reflekterer og diskuterer underveis og motstand eller kritikk tas med og inngår i videre arbeid og forskning.

A/r/tografi bør ikke bare velges som et redskap for kunstnerisk representasjon gjennom forskningsformidling; snarere bør det kanskje velges som en måte å være på, slik jeg leser Irwin. Jeg vil være tilstede og være observant, at jeg kan kjenne på endringer og stemninger og gjøre forandringer og endringer ut fra det? Når jeg ser på et prosjekt fra kunstner, forsker og pedagog, vil en få et tverrfaglig blikk som en tar med seg i hele prosessen. En vektlegger de ulike rollene til ulik tid, og en er åpen for hva som skjer. Forskningsprosessen er ikke satt ved start, den er i prosess og en gjør nødvendige endringer når en er i framdrift.

Prosjektlederen har ikke sluttresultatet klart for seg før prosjektet er ferdig, prosessen er det viktigste og læring skjer mellom deltakere og i prosess. Irwin kommenterer også når hun beskriver et prosjekt hun følger: «Teachers did not teach together, they learned together. (Irwin, 2013, s. 202)» Dette er interessant, at det er en dynamisk prosess. Og at en selv får utbytte, faglig og utvikler seg som pedagog, kunstner og forsker. Deltakere og leder av prosjekt er slik jeg ser det, likestilt når det kommer til å ha utbytte av prosjektet og funn en gjør. En vever sammen aktivitet, refleksjon og hva en gjør i en on-going prosess. (Irwin, 2023).

Forskerne Helene Illeris, Kristian Nødtvedt Knudsen og Lisbet Skregelig ved Universitetet i Agder, presenterer i sin artikkel «A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredyktighedsdidaktik i kunstfagene» sitt arbeid med proposisjon som metode. De forklarer a/r/tografi slik:

”A/r/tografi hører under den omfattende paraplybetegnelse ’kunstbasert forskning’, som blandt andet kendetegnes ved en kropslig, relationel og udforskende tilnærmelse til forskningens genstandsfelt (Irwin, 2012; Leblanc & Irwin, 2019). De tre bogstaver, a/r/t, henviser til tre identiteter/roller: (a) kunstneren (artist), (r) forskeren (researcher) og (t) underviseren (teacher). I en metodologisk kontekst henter a/r/tografi inspiration fra poststrukturalisme, hermeneutik og fænomenologi, men den er videreudviklet med perspektiver fra posthumanisme, postkvalitativ forskning og feministisk teori (Leblanc & Irwin, 2019; Roussel et al., 2018)”.(Illeris et al., 2022, s. 4, 5)

A/r/tography lar kunstneriske og pedagogiske praksiser informere, motsi og utfylle hverandre, slik jeg ser det.

Introen til artikkelen av Irwin setter søkelys på hvorfor jeg synes a/r/tografi er det riktige til dette forskningsprosjektet. Jeg er pedagog og kunstner og i dette studiet er jeg forsker. Det viser også at det lar seg godt kombinere med det performative paradigmet, at en ikke trenger to streker under svaret i en forskningsprosess, men derimot er veien målet. Jeg vil beskrive dette nærmere i metodekapittelet. Med a/r/tografi som teori i bunnen, vil jeg forsøke å jobbe kontinuerlig i prosess. Og med det vil jeg at prosessen og prosjektet driver hverandre framover. A/r/tografi har et tydelig hermeneutisk perspektiv, en tar utgangspunkt i det en har og det en vet, samtidig som at det vil komme nye erfaringer og det bruker en videre i arbeidet sitt, slik jeg ser det.

Når jeg skal tilbake til en elevgruppe i flere økter for å tegne, ser jeg prosjektet som kunstner, forsker og pedagog sirkulært gjennom hele prosessen. Det vil også påvirke funn jeg gjør, at siden jeg er i prosess, vil det hele tiden oppstå nye elementer både prosjektet og forskningen må ta hensyn til.

Og “the question becomes what does this art education practice set in motion do?” (Irwin, 2013, s. 200) A/r/tografi som utgangspunkt og innfallsvinkel vil understøtte og åpne for mellomrom, hva vil en se og oppleve når en er bevisst og til stede, mellommenneskelig og i eleven? Hva vil skje med oss voksne? Hva vil det føre til av endring hos meg? Og hva vil det føre til for eleven? Vil det føre til noe som helst av endring?

Jeg bruker a/r/tografi systematisk gjennom hele forskningen min, slik: Før, i og etter hver økt med elevene noterer jeg og når jeg samtaler med de voksne som er med noterer jeg, før, i og etter hver av øktene. Samspillet med de lærere og miljøarbeidere som til daglig er i klasserommet, er viktig for meg, og deres observasjoner og refleksjoner tar jeg også med inn i analysen.

4.3.2 Paulo Freire (1921-1997)

Jeg vil bruke Paulo Freire sin «de undertryktes pedagogikk» eller «håpets pedagogikk» (Freire et al., 1999), for å understøtte samarbeidsmetodene jeg bruker sammen med elevene.

Freire var kritisk til at læreren skulle fylle på elevens kunnskap, og at eleven passivt skulle ta imot. Han ville heller at eleven og læreren skulle arbeide sammen, og med det ville en få en utdanning som støtter eleven. Freire kalte dette bank-effekt, altså det å fylle på eleven – men

han ville heller hente fram det som bor i eleven fra før, og bygge videre på dette(Freire et al., 1999).

Tidligere var læreren den aktive og eleven den passive i læringssituasjonen, ved for eksempel at eleven pugget det læreren sa, eleven skreiv av det læreren skreiv på tavla. Freire ville at de skulle være likestilte og mente de er like viktige i situasjonen for å oppnå læring. Og han sier også: «Frigjørende undervisning består av virksomhet basert på erkjennende handling, ikke av overføringer av kunnskap.» (Freire et al., 1999, s. 63)

I boka “De undertryktes pedagogikk» står det at han foretrekker en pedagogikk som forutsetter personlig innsats for å frigjøre menneskelige evner og han fortsetter med at eleven er subjekt i eget liv. Videre at det skapes nye muligheter og siden virkeligheten ikke er låst fast, stimuleres eleven til egne initiativ, forandring, forbedre og hjelpe andre gjennom egen innsats.(Freire et al., 1999, s. 12) Nå vil en kalle dette et positivt elevsyn og det er veldig i tiden med hvilken pedagogikk store pedagoger har forfektet opp igjennom.

Paulo Freire jobbet hele livet med store prosjekter der han lærte fattige å lese, videre at han lagde systemer som skulle hjelpe analfabeter til å stå på egne bein og klare seg selv. Han mente også at en måtte ta ansvar i eget liv(Freire et al., 1999, s. 9). At ansvaret gjorde at en vokste og løftet seg selv, at en kunne delta i samfunnet på mer like premisser.

Lucio-Villegas jobbet mye med Freire og ifølge han skreiv Freire seint i livet om *Pedagogy of Hope* og der “unfinished beings we cannot be without others; a change both in the ways we relate and build knowledge with others instead of about others” og “(...) This means, that people can express their dreams, desires, hopes and to find ways to act on these.” (Lucio-Villegas, 2010, s. 3) Dette understøtter det sosiale aspektet ved teorien, en samhandler for å lære og utvikle seg.

4.3.3 Gert Biesta

I samtale med Lisbet Skregelid er skoleforsker Gert Biesta bekymret for at motivet for kunst og håndverk er at faget blir brukt for at de ferdighetene elevene øver, skal øves for å bli bedre i andre fag. “The arts should be on the curriculum because they are useful. And the usefulness of the arts is then argued for with arguments such as playing music will make you better at algebra, dance will make you better at geometry, the fine arts will make you better at science and technology, theatre will improve your self-regulation skills, and so on.” (Knudsen & Skregelid, 2022, s. 30) Kunstfagene er viktige i seg selv og at en skal ikke bare ha de for at de

skal være nyttige for andre fag. Han utfordrer dagens agenda som ofte er å se på utdanning som målbar.

Biesta finner mennesket eller eleven god nok i seg selv og at det bør være tilstrekkelig av og til å bare være. Han vektlegger også at undervisning skal skje sammen med pedagogen, ikke på egenhånd. «Det handler ikke om å legge til rette for at et barn skal bli et bedre menneske, men at de i fremtiden kan handle både moralsk og demokratisk.» (Biesta, 2014, s. 16) Vi har et gammelt ordtak som sier at «It takes a village to raise a child». Og det betyr at vi som voksne skal bygge støtte-stillas rundt barn som trenger det, tilpasset hva de trenger hjelp med. At vi har ulike roller for å støtte og hjelpe barnet fram, at vi trenger at vi forskjellige voksne, gjør ulike deler. Dette er i Biestas tankegang, slik jeg leser det. I bunnen er det et grunnleggende positivt menneskesyn, og fokuset ligger på det som skjer når en jobber i sammen og arbeider mot et felles mål. Han fortsetter med «Utdanning er noe pedagogen og barnet gjør sammen. Kommunikasjon forutsetter deltakelse» (Biesta, 2014, s. 18)

Når jeg vil forske og se på hva som skjedde i de ulike møtene, støtter jeg meg på Gert Biesta. Han er støttende overfor lærere som har en god magefølelse og vektlegger erfaring i undervisningssituasjoner. «En lærer må forstå hva som har betydning i relasjonen og i situasjonen. (...) Det krever også kloke vurderinger av hva som skal følges opp» står det i forordet til *Utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014, s. 20). Og lengre ut i boka leser vi «Pedagogisk dømmekraft dreier seg tross alt om vurdering om hva som må gjøres, (...), men med det formål å skape det som regner som pedagogisk ønskelig» (Biesta, 2014, s. 162). Dette vil jeg ta med inn i TegneSegTil. En ser at læreren tillegges stor vekt, og menneskesynet er grunnleggende positivt, slik jeg leser Biesta. «En prosess der læreren tilegner seg pedagogisk klokskap(...) våre pedagogiske handlinger aldri bare repeterer noe som har hendt før, men alltid er radikalt åpne for fremtiden» (Biesta, 2014, s. 165) Jeg leser også hermeneutikk inn i Biesta sitt positive menneskesyn. Det å være åpen for nye impulser og ta de med inn i nye handlinger og aksjoner.

Pedagogiske situasjoner som forutsetter menneskelig likeverd vil alltid være uforutsigbare, de vil åpne for andres bidrag i situasjonen. Biestas svar er pedagogisk klokskap og dømmekraft. Og i et prosjekt som TegneSegTil, der en pedagog kommer tilbake for å forske. Da er det allerede makten i ubalanse. Jeg kommer ikke tilbake til skolen som kunstner og forsker og pedagog. Jeg er aller meste pedagog. I kollegaers øyne, fra elever som kjenner meg fra tidligere og kanskje også hos meg selv.

I antologien «Kunstens betydning» i kapittel 9, «Et møte med Cleos fremtid»: Teater som performativ læringsarena», skriver Knudsen og Skregelid at Biesta nevner *middelground*, *mellomrom*, *mellomzone*, og hva det åpner for?(Knudsen & Skregelid, 2022, s. 200) Med utgangspunkt i Biestas mellomzonen blir mødet med forestillingen et sted, hvor der forekommer læring. Ikke i den betydning at der er mange konkrete ting, som skal læres, for at man kan være i den, men sådan, at det er en zone, som inneholder eksistensielle kvaliteter (Biesta, 2018, s. 16).

En vel si at kunstnere er redde for at kunsten blir redusert til et middel for læring, og lærere vil gjerne at kunsten skal brukes som middel for læring. Lærere ser at målkrav tar mer og mer tid, og en ser at Biesta støtter lærerne i deres elevsyn. Det at en god lærer er til stede og bruker erfaring og dømmekraft i arbeidet sitt, og at undervisning er noe som skjer i fellesskap lærer-elev.

4.3.4 Hermeneutikk

Først forteller jeg generelt om hermeneutikk. Etter det tar jeg for meg de grunnleggende begrepene fordom/førforståelse, horisont og virkningshistorie her, og jeg har hentet de fra boken *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* til Thomas Krogh (Krogh, 2014).

«Hermeneutics focuses om the theory and practice of interpretation.» (D'Alleva et al., 2021) Hermeneutikken dreier seg om å forstå og fortolke inntrykk og det en ser. Det kan være for eksempel kunst, tekst eller bibelhistorier. Det overordnede er at vi mennesker gjennom språket setter ord på våre indre tanker, vi oversetter tankene til ord, som igjen blir forståelig for mottakeren(Krogh, 2014, s. 12-13) Martin Heidegger var en av de store innen hermeneutikken i det 20. århundre, og han hevdet at vi «We emerge from and from and exist in the world, and can only know it, and ourselves, as part of it, as being-in-the-world» Og det er dette Heidegger mener med førforståelse (D'Alleva et al., 2021, s. 119). Heideggers elev, den tyske filosofen, Hans-Georg Gadamer mente at

«The interpretation of a work of art is a dialogue: the hermeneuticist tries to alter her own horizon to encompass the horizon of the work. As a result, both horizons are changes, and neither the meaning of the work nor the nature of the interpreter remains the same.» (D'Alleva et al., 2021, s. 121)

Heidegger hadde stor påvirkning på Gadammers teorier, og sammen med boken *Wahrheit und Methode* (1960), står fortsatt Gadammers navn sentralt og sterkt i dagens hermeneutiske teori (Krogh, 2014, s. 39).

Gadamer beskriver hva det er som skjer når vi forstår for eksempel et maleri, et historisk dokument eller en roman. Han har noen grunnleggende begrep han bruker i forklaringen av det. Han beskriver for oss hva det er som egentlig foregår, i oss og med oss, når vi forstår noe, og at det er grunnleggende for mennesket å forsøke å forstå (Krogh, 2014, s. 40). Gadamer så ikke på hermeneutikken som metode, men valgte heller å benevne den som filosofisk hermeneutikk, altså som en beskrivelse av det fenomenet vi kaller menneskelig forståelse, og han mente forståelsen uansett kom forut for metoden (Krogh, 2014, s. 43).

Både Heidegger og Gadamer brukte begrepet *den hermeneutiske sirkel*. Erfaringer og førforståelse drives ikke hverandre framover lineært, men fra et startpunkt der en har sin fordom/førforståelse, til et endepunkt der kunnskapen er innført, påvirker disse elementene hverandre i bevegelsen og prosessen som skjer (D'Allea et al., 2021, s. 121).

Fordom/førforståelse: Gadamer sier «Ingen forståelse kan starte fra scratch. Enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer fordom. (Krogh, 2014, s. 49). I *TegneSegTil* har jeg med meg min førforståelse av elever, tegninger, skolesituasjon og elevenes tegnekunnskaper, for å nevne noe.

Horisont er der erfaringene våre rekker nå. Men helheten og dermed også horisonten kan endre seg, utfra erfaringer en gjør seg. (Krogh, 2014, s. 55). Når prosjektet er i gang, vil en se hvor førforståelsen til den enkelte rekker. Der er horisonten til den enkelte elev eller lærer, og også til kunstneren og forskeren. Horisontene er ulik fra person til person. Førforståelsen er en satt horisont, til en møter et verk og en gjør seg nye erfaringer. Da vil horisonten endres og ikke gå tilbake.

Virkningshistorie er for eksempel når en betrakter et verk eller en handling. Verket/handlingen har sin horisont, betrakter sin egen. De to horisontene virker på hverandre og kan dermed smelte sammen, til en ny, felles horisont som da blir *horisontsammensmelting*. Førforståelsen og dialogen med mellom iakttager og verket bygger på erfaringer en har. Etter erfaringer og nye impulser som gjøres, vil horisonten blir endret. Det er viktig å vite at horisonten er åpen og i bevegelse, (...). (Krogh, 2014, s. 62)

4.4 Oppsummering vitenskapsteoretiske perspektiver

Jeg har vist her hvordan jeg får et grundig teoretisk perspektiv når jeg systematisk bruker A/r/tografi, Freire, Biesta og hermeneutikk i både gjennomføring av prosjektet og videre inn i forskningen min.

5 Metode

I dette kapittelet vil jeg først greie ut om a/r/tografi, hermeneutikk og så stop-moments (Fels, 2010). Til slutt vil jeg komme inn på hvordan jeg praktisk gjennomfører prosjektet og vise hvordan jeg har tenkt. A/r/tografi og hermeneutikk er grundig presentert i teorikapittelet, men jeg vil forklare hvordan jeg bruker begge deler som metoden her.

5.1 A/r/tografi

A/r/tografi (Irwin, 2013) anvendes som både teori og metode i prosjektet. Denne beskrev jeg grundig i teorikapittelet og vil derfor ikke gå like nøye gjennom den her, men forklarer hvordan den kan nyttes som metode i dette prosjektet.

«Kunstnerisk forskning ikke er identisk med det å skape kunst, men handler om å ta for seg problemområder og forskningsspørsmål som undersøkes gjennom eller i kunst» (Østern, 2017) Når en skal sammenholde tegninger og funn, er en i kunsten og det er derfor jeg velger a/r/tografi som metode. Jeg har bestemt hva prosjektet skal være og jeg har bestemt hvordan jeg skal gjennomføre det. Som kunstner, forsker og pedagog er a/r/tografi en metode som strekker seg over alle perspektivene.

Jeg møter da hele prosjektet som kunstner (A), forsker (R) og pedagog (T). Jeg har alle tre roller parallelt, men ser at balansen vil være forskjellig ut fra hvilken hatt jeg har på i det aktuelle øyeblikket. I TegneSegTil vil de ulike møtene være like viktige som prosess. På første trinn vil jeg ha flere møter. Mens jeg i tredje og syvende bare vil ha et møte hos hver.

I prosjektet vil jeg systematisk bruke a/r/tografi som inngang til tegneøktene. En forbereder seg som kunstner, forsker og pedagog, og ved å sette alt opp systematisk, vil en i hele prosjektet holde seg til a/r/tografi som en konstant i bevegelse.

5.2 Hermeneutikk

I forberedelse av tegneøktene, vil hermeneutikken være nyttig å ha med. Førforståelsen er der i starten og så vil en møte kunsten og være til stede i tegneøktene, da vil førforståelse og verk møtes. Da vil dert oppstå dialog og nye horisont. Jeg vil se på logg, samtale med de andre voksne og se på tegningene i seg selv, og hvis nødvendig, endre framgangsmåte til neste tegneøkt. Hermeneutikken utfyller a/r/tografi og bevegelsen som kreves for at de skal utfordre hverandre.

Jeg bruker hermeneutikk også som vinkling for oppgaven og dens epistemologi og som et vitenskapelig ståsted.

5.3 Stop moments og praksisbasert forskning

Stop moments er en metode fra kunstbasert forskning. Lynn Fels beskriver Stop moments slik: “These stops are actionsites of learning which, in turn, inform our pedagogical practices and/or ways of being in the world” (Fels, 2010). Nå vil jeg forklare stop-moment som metode, så vil jeg vise hvordan jeg vil gå gjennom funn i etterkant av innsamlingen.

Fels forteller selv fra en teaterforestilling hun hadde med barn, der et av barna tok henne i ermet for å foreslå videre steg i en handling, hun beskriver dette som et *stop*:

«This stop invites me to open a space for listening to the ideas of children in a new way, with respect, with curiosity, with openness, a willingness to wonder, and welcome, what children might offer» (Fels, 2012, s. 51)

Og Fels fortsetter: «He encouraged me to reimagine what I thought I already knew» Dette vil være utgangspunkt for videre utvelgelse og analyse av tegninger, undring og ta aksjon når uventa elementer viser seg, være åpen for at handlingen er annerledes enn en ser for seg.

“What is unique to performative inquiry is its focus on the emergent moment as a pedagogical action site of inquiry and learning” (Fels, 2012, s. 53). Så i kunstbasert forskning er stop moments et virkelig læringspunkt.

«Performative inquiry pays attention to those moments of recognition—stops—which through reflection, may inform our understanding of how we encounter and engage relationally with others. Performative inquiry requires of its practitioners four key things: to listen deeply, to be present in the moment, to identify stops that interrupt or illuminate our practice or understanding, and to reflect on those stops, in terms of their significance, implications, and why they matter» (Fels, 2012, s. 53).

Stop moments går ut på at en legger merke til spesielle øyeblikk, en handling, motstand, at noe uventet skjer, eller bare at det er noe en som betrakter legger merke til. Det kan være en ørliten bevegelse i praksis, men kan romme store følelser og muligheter.

«Performative inquiry pays attention to those moments of recognition—stops—which through reflection, may inform our understanding of how we

encounter and engage relationally with others. Performative inquiry requires of its practitioners four key things: to listen deeply, to be present in the moment, to identify stops that interrupt or illuminate our practice or understanding, and to reflect on those stops, in terms of their significance, implications, and why they matter» (Fels, 2012, s. 53)

Dette sammenfaller med prosjektets fokus på ro og tilstedeværelse. At en er i situasjonen og har respekt for prosessen.

Dette vil jeg bruke for å se nærmere på spesielle øyeblikk, samtaler eller uventa aksjoner. Stop moments er en metode jeg vil bruke når jeg ser gjennom funnene mine, i etterkant av arbeidsøktene. Jeg ser etter øyeblikk som er interessante å forske videre på. Det kan åpne for at jeg må legge opp tegneøktene annerledes. Og for å se øyeblikk bedre. Jeg loggfører funn eller de stop moments jeg vil bruke videre i forskningen.

Jeg bruker også stop moments i analysen, som metode for å få fram viktige og interessante møter. Det kan hjelpe til å vinkle forskningen annerledes enn der prosjektet startet. Dette kommer jeg inn på ordentlig i analysedelen.

Når en bruker stop-moments i analyse og gjennomgang av logg og tegninger, vil en først ta ut en samling av tegningene, for så og sortere i ulike kategorier. En får mer ut av analysen når en har problemstilling og kriterier klar på forhånd. Dette settes i sammenheng med a/r/tografidelen av analysen.

5.4 Forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke etiske vurderinger jeg gjorde for å finne et utvalg å forske med.

5.4.1 Etiske vurderinger

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for mine forskningsetiske vurderinger. Jeg opplever dette som en omfattende prosess og de vil være med meg gjennom hele oppgaven. Jeg håper dra nytte av min lærerjobb, da dette temaet er noe vi stadig har oppe på skolen, i pedagogisk utviklingsarbeid og på team generelt. Først knytter jeg etikken til teori, deretter greier jeg ut om det praktiske og til slutt skriver jeg litt om utvalget. Helt til slutt kommenterer jeg litt på refleksjoner jeg gjør meg nå når empirien er samlet inn og den delen er avsluttet. Jeg vil også reflektere helt til slutt i oppgaven, rundt problemstillinger jeg kanskje ikke ser for meg nå, og hva som faktisk skjedde.

Dag Ingvar Jacobsen jobber innen statsvitenskap og han legger til grunn tre krav for å kunne bedrive etisk forsvarlig forskning (Jacobsen, 2005, s. 45):

- informert samtykke
- krav på privatliv
- krav på å bli korrekt gjengitt

Min forskning er innen det performative paradigme, mens Jacobsen skriver om samfunnsvitenskapelig metode. Jeg finner det likevel adekvat og at jeg derfor kan bruke hans tilnærming. Grunnen er at ved samfunnsvitenskapelige undersøkelser studerer man ofte mennesker, hva de tenker, hva de gjør og hvordan de gjør det. (Jacobsen, 2005, s. 44)

Angående samtykke er der to utvalg som må signere samtykkeskjema. Det ene utvalget er foreldre og foresatte til elevene. Ingen av elevene er myndige og jeg må derfor ha foresattes signatur.

Prosjektet er rapportert inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) på meldeskjema nummer 461136. Prosjektet er godkjent der. Videre er Universitetet i Agders rutiner for behandling av personvernopplysninger lagt til grunn. Samtaler rundt logg ble tatt opp ved hjelp av appen Nettskjema. App og tilgang til nettskjema.no blir slettet når prosjektet er avsluttet i juni-23.

Det andre utvalget er ansatte på skolen. De er myndige og signerer for seg selv. Jeg har forelagt deltakerne en skriftlig redegjørelse for prosjektets omfang og målsetting.

På denne måten er personvernet til den enkelte ivaretatt i prosjektet.

Signert samtykket ble samlet inn før første økt i klassene. I første fikk jeg inn 50 skjema, i tredjeklasse 23 og i sjuende 8 skjema.

Basert på erfaring, mener jeg det ikke er tilfeldig at elevene på de lavere trinn er flinkere til å levere skjema tilbake. De får arket i hånda, pakker det i sekken selv og foreldrene er erfaringsmessig oftere i sekken til «de små» enn til de litt større.

Privatlivet til elevene er ivaretatt slik: Jeg har ikke tenkt de skal signere tegningene, eller lignende. Det er heller ikke relevant i prosessen. Dette kan selvsagt endre seg, men i utgangspunktet skal ikke elevens privatliv tas med i analysen. Prosjektet behandler ikke sensitive opplysninger. Skjema og lister for identifisering av deltakerne er holdt adskilt fra

opptak og transkripsjoner, og vil bli destruert ved prosjektets avslutning. Totalt sett er alt vurdert til å verne om privatlivets fred for deltakerne.

Til slutt vil det være systematisk det jeg ser og samler inn, og funn jeg presenterer. Jeg etterstreber at det skal fungere godt sammen og at alt av funn er korrekt framstilt og gjengitt.

Dette prosjektet er jo veldig annerledes enn en vanlig dag jeg har hatt på skolen tidligere, da har elevene måtte være med meg og vi har tilpasset der det er nødvendig. Her kan elevene trekke seg når de vil. Det kan være problematisk at barn ikke forstår rekkevidden av å delta i forskningsprosjekter, og at de derfor ikke evner og trekke seg ut. Dette har jeg vurdert slik at jeg vil diskutere med elevens kontaktlærer hvis det skjer noe jeg ikke har forutsett.

5.4.2 Utvalg

Utvalget er ikke tilfeldig. Jeg vil forklare hvorfor her.

Skolen jeg forsket ved, har elever fra over 30 ulike land og fra alle sosiale lag. I gruppene jeg forsket på, var det god representasjon av «alt». Ulike kulturer og kjønn, ulik bakgrunn og mest sannsynlig ulike tegneerfaringer. Dette er en skole som ligger i en by, den har rett over 400 elever totalt.

Jeg valgte første trinn. Tegneforskeren Betty Edwards sa «Å tegne er å se» (Dahl et al., 2000, s. 198). I de lavere trinn på skolen sier vi ofte at tegning er språk. Min erfaring med de minste elevene er bred og jeg personlig synes dette er det gøyeste trinnet å jobbe på. Elevene er ofte nysgjerrige og interesserte, de er åpne og deltakende. Er min erfaring. Og ikke minst, de kan bytte litt på om de er i virkeligheten eller i fantasien. Jeg så for meg at tegningene ville være interessante. Derfor valgte jeg første trinn.

Jeg tror det hadde være vanskelig å forske på mine tidligere kontaktelever, da et av punktene i samtykkekontrakten er at de kan trekke seg når de vil. I tillegg har jeg og elevene også en tett og personlig relasjon, og det kan også være vrient i en forskningssituasjon.

Tabell 1: Tabellen viser en skjematisk oversikt over antall elever i utvalget, inndeling i grupper, lengde på økter og antall tegninger totalt.

Klassetrinn	Antall elever/ antall grupper	Antall økter	Tegninger produsert per klassetrinn
1.	50	4 x 20 min	187
3.	23	50	23
7.	8	45	8
		Sum tegninger:	217

6 Analyse

«Jeg tenker dette er gøy» Gutt 7 år.

Som sitatet over, er dette min innfallsvinkel også. Jeg gledet meg over studiet og jeg gledet meg over masteroppgaven og prosjektet jeg skulle gjøre. I dette kapittelet vil jeg analysere funnene mine opp mot presentert teori og metode. Først repeteres forskningsspørsmålet. Så gjennomgår jeg materialet og funn og sammenholder med a/r/tografi, hermeneutikk og stop-moments. Deretter vil jeg systematisk gå gjennom funn, finne likheter og analysere funn. Til slutt i dette kapittelet har jeg etiske refleksjoner rundt prosjektet mitt og jeg kommer også innom hvorvidt det kan være et didaktisk bidrag til kunst og håndverksfaget.

6.1 Forskningsspørsmål

Som kjent blir forskningsspørsmålet som jeg nå vil svare på, som følger:

Hva oppstår i møtet mellom elever og materialer?

Spørsmålet vil jeg besvare ved å bruke en a/r/tografisk tilnærming til tegneøker.

6.2 Tanker i starten av analyse

«Jeg liker å tegne når det er rolig. Da får jeg liksom plass til fantasien min. Når det er bråkete da blir det sånn fullt i hodet» Jente 6,5 år, dunker seg i tinningene med knyttede never for å vise hvor full det blir i hodet. Fra logg tirsdag 17.1.23.

Sitatet over er fra en jente som er glad i å tegne. Det vet jeg hun sa til meg i en av øktene, og en kan også se det på tegningene hun leverte. Målet til forskningsprosjektet mitt er å se hva som skjer i situasjonen når elever og materialer møtes. Jeg håper også å se at jeg og elevene fikk en god opplevelse og at vi hadde ro og tilstedeværelse i tegnestunden gjennom at de fikk tegne hver sin tegning, i felleskap med oss andre. Jeg ser at jeg har fått mange tegninger, totalt har jeg samlet inn 217 tegninger. Dette tenker jeg gir meg et godt utgangspunkt for forskning videre.

Jeg har skrevet logg underveis i alle øktene. Jeg hadde forberedt meg skriftlig i forkant og gjorde refleksjoner i etterkant av alle øktene. Jeg hadde noen opptak, de transkriberte jeg. Jeg fikk også noen skriftlige tilbakemeldinger fra de voksne, de tok jeg også med inn i analysen.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metoder jeg vil bruke for å samle inn empiri. Videre vil metodevalget danne grunnlag for analysen av de funn jeg vil få. Jeg vil analysere tegningene jeg har samlet. Jeg tar også med logg og andre kilder til informasjon inn i analysen ved behov.

6.3 Analysere prosess

Jeg vil vise hvordan jeg kom fram til gjennomføringen av analysen. Først vil jeg fortelle om hvilke forskere jeg har funnet nyttige i hvordan jeg skulle jobbe meg gjennom selve analysedelen, så vil jeg ha en systematisk gjennomgang av analyse mot teori og metode jeg har gjort rede for tidligere. Jeg vil også kommentere litt rundt egen prosess og se hvordan det ser ut nå i etterkant. Til slutt er det etiske refleksjoner rundt prosessen og eventuell kritikk en må ta høyde for.

6.3.1 Litteratur jeg brukte i analyseforberedelsene

I «Handbook in Arts-Based Research» av Patricia Leavy (Leavy, 2018) er det samlet artikler fra kunstnere og forskere som forteller om egne prosjekter og setter dette inn i en kunstvitenskapelig sammenheng. Arts-Based Research har røtter tilbake til Leonardo Da Vinci og har vært en metode å finne ut ny kunnskap med hjelp av utforskning i praksisfeltet til kunstneren og forskeren (Leavy, 2018, s. 509).

«We do not see arts-based visual research as requiring its own kind of analysis, but the type of analysis used depends more on the epistemological beliefs and disciplinary affiliation of the researcher, as well as the type and richness of the data to be analysed.» (Leavy, 2018, s. 327),

mener Gunilla Holm et al i artikkelen «Arts Based Visual Research» (Leavy, 2018, s. 311-333). Jeg legger dette til grunn for min analyse og har med det valgt teorier og metoder jeg finner relevant for min forskning og mitt fagfelt.

Videre beskriver kunstnerne/forskerne hvordan de går gjennom en stor mengde data og hvordan en innen visuell kunst ofte sitter igjen med store mengder empiri til gjennomgang. Prosjektet de beskriver, inneholdt ungdoms egne foto og filmopptak (Leavy, 2018, s. 327).

I dette prosjektet, setter jeg tegninger på samme personlige nivå og uttrykk som foto og filmopptak av egen hverdag. Jeg mener tegninger også er personlige og kan uttrykke private og intime sider ved oss selv. Og dermed også elevene jeg tegner sammen med. «He or she has the right to stop participating at any time.» (Leavy, 2018, s. 331) står det videre. Dette er et punkt

jeg også har med i NSD-skjemaet, at elevene skal få gå når de vil (Vedlegg 1-3). Jeg ser for meg at det kan være vanskelig å få det til i praksis. Elevene er vant med å være i klassen til det er pause eller de får beskjed om å bytte aktivitet. Dette blir interessant å se. Kanskje det ikke blir et problem i det hele tatt?

I artikkelen «Drawing and painting research» (Leavy, 2018, s. 336-353) forteller Barbara Fish om arbeidet sitt med grupper av barn med traumer. Hun bruker tegning som en del av behandlingen, og hun tegner også selv. Barna har vært utsatt for vold i hjemmet og andre overgrep (Leavy, 2018, s. 337). Jeg forsker på tegninger laget av elever ved en vanlig skole og sammenligningen er ikke helt relevant, samtidig, vil der være barn på skolen som har opplevd alvorlige episoder og dette kan komme fram. Det må jeg være bevisst på.

Fish forteller videre «... Drawing and painting is a research methodology that provides data that can be looked at critically, synthesized, and made useful to others.» (Leavy, 2018, s. 351) Min målgruppe er ordinære elever, det er ikke en spesiell gruppe minoriteter eller lignende. Samtidig understreker dette det jeg forsket på, nemlig prosess, og også at tegninger er språk.

«If you can't hear someone's voice, you are not standing close enough» (Leavy, 2018, s. 353). fortsetter Fish. For meg, viser dette sitatet at en må være oppmerksom og lytte, en må observere og ta elevene på alvor. En må være innstilt på at den en skal lytte til, har et budskap å komme med. Og med dette som innstilling og tilnærming, vil jeg se hvordan elevene nærmer seg materialet.

6.3.2 Gjennomgang av materialet

Jeg har 217 tegninger, logg fra timene, forberedelser i forkant og egne refleksjoner i etterkant. Jeg velger meg ut episoder og tegninger jeg vil se nærmere på videre. Jeg har et ganske stort forskningsmateriale å ta utgangspunkt i, jeg vil ikke legge alt inn i oppgaven, bare det jeg bruker og finner relevant for analysen.

6.3.3 Hermeneutikk som utgangspunkt og metode inn i analyseprosessen

Ved hjelp av Gadamer (D'Alleva et al., 2021, s. 121) og Heidegger (D'Alleva et al., 2021, s. 121), jobbet jeg med hermeneutikk som metode gjennom hele prosjektet. Jeg brukte mine etablerte horisonter og erfaringer og jeg møtte nye gjennom arbeidet mitt. Da ble horisonten min annerledes og forandret. Jeg benyttet meg av den hermeneutiske sirkel (D'Alleva et al., 2021, s. 121) og har erfaringer og nye horisonter med meg utover i prosjektet. Slik jeg ser det, var det et viktig moment å benytte seg av.

Jeg hadde en forforståelse av hva jeg ville se da jeg gikk inn i prosjektet. Jeg har undervist i mange år og hjemme har mine egne barn alltid tegna mye. Min horisont lå der den har lagt en stund, når det kommer til elevsyn og undervisning. Men så ble horisonten min utfordret og endret. Jeg kjente i meg selv, at jeg hadde vært for bestemt og hadde en fast oppfatning av hvordan ting skulle være. Jeg måtte ta en runde med meg selv og lese meg godt opp igjen på hermeneutikk. Etter hvert lot jeg meg endre horisont og jeg bestemte meg for å prøve å ta dette med meg videre i forskningen.

Jeg hadde med meg hermeneutikk både i forberedelse og etterarbeid. Når jeg var i situasjonen, brukte jeg ikke hermeneutikk.

6.4 A/r/tografi og stop moments i utvalgsprosess

Det performative paradigme innen forskningen finner jeg både relevant og interessant, siden prosessen selv kan være målet. Jeg kan ta utgangspunkt i egen erfaring, arbeidsbakgrunn og mine interesser. «Det å forske med kunsten karakteriseres av at det ofte er kunstnerens eller kunstpedagogens egen erfaring og praksis som er utgangspunkt for forskningsarbeidet.» (Østern, 2017).

Jeg drar nytte av at jeg er utøvende, lærer og forsker i dette prosjektet. Mine tjue år i skolen, vil hjelpe meg når jeg skal håndtere prosjekt, elever, lærere og miljøarbeidere, og når jeg skal hente ut funn av empirien jeg samler.

«Kunstnerisk forskning (...) er ikke hovedsakelig forskning som forsøker å beskrive og forklare, men som forsøker å forstå, fortolke, peke på meningsskaping, skape aktivitet og bidra til endring.» (Østern, 2017). Jeg vil se på prosessene og hva som vil skje i øyeblikkene. Jeg vil at elevene skal ha en god stund akkurat når vi er sammen og jeg vil se hva de gjør i øyeblikket. Samtidig som jeg vil at tegneøkten skal være betydningsfull, om enn «bare» for eleven selv.

“The arts should be on the curriculum because they are useful. And the usefulness of the arts is then argued for with arguments such as playing music will make you better at algebra, dance will make you better at geometry, the fine arts will make you better at science and technology, theatre will improve your self-regulation skills, and so on.” (Knudsen & Skregelid, 2022, s. 30)

Biesta er altså en av de som er bekymret for at de estetiske fagene brukes for at elevene skal fungere bedre i andre fag. Og han fortsetter om hva elevene trenger lære “not as subjects in

their own right: as human beings who are trying to figure out what this world is, what this life is, and what they are supposed to be doing here» (Knudsen & Skregelid, 2022, s. 32)

“Lærerens oppgave er i Biestas pedagogikk å skape dialogiske og refleksive praksiser. En lærer må forstå hva som har betydning i relasjonen og i situasjonen. Dette krever tilstedeværelse, fintfølelse (...) Det krever også kloke vurderinger av hva som skal bringes inn, og hva som skal følges opp.», leser vi i forordet til Utdanningens vidunderlige risiko (Biesta, 2014, s. 20). Jeg har dette med meg inn i analysen, tilstedeværelse er et av begrepene jeg virkelig tror på, som lærer.

Slik jeg ser det har ikke kontaktlærere nok tid til refleksjoner og etterarbeid. Tiden brukes opp av behov her og der, såkalte tidstyver. Jeg håper å få til å ha bedre tid til refleksjoner, tilstedeværelse og gjøre vurderinger. Dette er fordi at i prosjektet nå, kommer jeg inn i elevgruppen som lærer 2 el 3. Jeg er lærer i tillegg til de andre lærerne og miljøarbeiderne og jeg er ikke kontaktlærer. Rent praktisk vil det si jeg kan ta mine saker og gå når økten min er slutt, jeg har ikke ansvar for annet enn det jeg holder på med selv.

Jeg befant meg altså i det performative paradigme og ville derfor være i kunsten og prosess når jeg forsket.

6.4.1 A/r/tografisk tilnærming med stop moments som støtte i utvalgsprosessen

Jeg går gjennom alle tegningene samlet. Jeg har kodet tegningene med løpenummer, så jeg kan lett se hvilket trinn tegningen er fra, hvis jeg tenker det har noe å si ved gjennomgang (Vedlegg 6 – alle tegninger). Eksempel: 1. 7.2.23 43 blir da slik: 1. er hvilket trinn eleven er på, 7.2.23 er dagen det ble tegna og 43 er tegningens løpenummer. Alle sitater fra elever er fra egen logg. Jeg går gjennom tegninger og logg fra et a/r/tografisk perspektiv. Så kommenterer jeg på tegningene, motiv og hvordan sluttresultatet ble. Jeg refererer til tegninger jeg legger inn i oppgaven, der det er naturlig. Samtidig er det selvsagt funn som ikke er i tegningene, da jeg ser på prosess og hva som skjer når elever og materialet møtes.

Felles rammebetingelser for tegneøktene i første trinn: Rent praktisk fikk jeg et eget rom. Der er store bord med benker rundt. De pleier å ha tegning eller spill på dette rommet og det er sfo-rom etter skoletid. De er godt kjent med rommet og rutinene som hører til det. Det er flere store bord med benker til. Hvis noen vil sitte litt i fred, er det god plass til det. Jeg hadde tre grupper

før friminutt klokka 9:00-9:45 og to økter mellom friminutt og spising, klokka 10:15-10:45. Jeg fikk oppdatert navneliste hver gang, så jeg kunne krysse ut hvem jeg hadde hatt innom.

Rammebetingelsen tredje trinn: 23 elever. To pedagoger og meg. 45 min. Dette vet jeg er en klasse som liker å tegne og har vært systematisk trent til det siden de startet. Kontaktlærer sier til meg at hun valgte tegning som metode fra starten av første klasse. Behovet var da å få de elevene som kom tidlig inn, til å finne roen i seg selv og siden læreren er tegneglad og vet hvor godt det kan hjelpe og tegne, ble det valgt som fokusområde fra skolestart. Da var formålet at hun skulle få kontroll på alle elevene og få alle inn i klasserommet, og tegning var da en metode hun hadde brukt tidligere, og hun visste det virket på flere områder.

Jeg var inne og hilste på klassen tidligere på dagen, og flere kjente jeg fra før/har undervist søsknene til o.l.

Rammebetingelser sjuende trinn: 8 elever å forske på, 45 min. Faktisk: 21 elever totalt, en kunst og håndverkslærer og tre miljøarbeidere.

Ved bruk av stop-moments (Fels, 2010) når jeg går gjennom og analyserer, ønsker jeg å finne episoder og hendelser jeg ved første gjennomgang ikke har sett. Rent praktisk la jeg tegningene ved siden av hverandre. Jeg så over tegningene og så nærmere på de jeg intuitivt kjenner skiller seg ut i mengden, om det er farge eller motiv, eller andre elementer. Jeg valgte ut tegninger ganske raskt og metodisk. Jeg ser kjapt over notater og bruker intuisjon også der, for å stoppe der jeg finner noe interessant. Der det er naturlig, vises tegningene i analysen.

Jeg blander tegningene, så nå har jeg tegninger fra første, tredje og sjuende foran meg. Jeg ser etter fellestrekk og legger de som jeg umiddelbart tenker hører sammen, ved siden av hverandre. Jeg analyserer og kommenterer etter hver kategori. Jeg analyserer i tre kategorier, artist, forsker og pedagog. Jeg redegjør for funn innen hver kategori. Jeg har underkapitler for å få oversikt i materialet. Jeg ser det er mye materiale jeg kunne også valgt, jeg får bare benyttet et utvalg, grunnet stop moments-metoden.

Hovedtrekkene på tegningene som jeg tenker kan høre sammen, bestemmer kategorinavn. Kategoriene ble Formidle ro, Tegne mennesker, Tegne mønster, HappyGoLucky, Inspirert av dataspill, Fargeglede og Tegne følelser.

6.4.2 A – artist, kunstner

Jeg ser over tegningene og finner ulike funn. De fleste tegningene er omtrent ferdig tegnet. Det er stor variasjon på fargebruk og tegneferdigheter, men mange av elevene formidler sitt eget

uttrykk. Jeg skriver litt til hvert bilde og «generelt» på slutten av hver kategori. Jeg har tatt alle bildene selv.

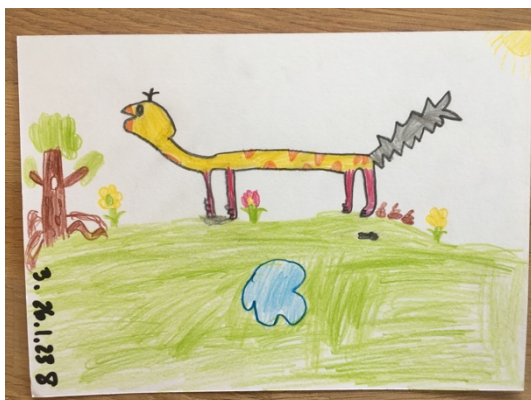
6.4.2.1.1 Formidle ro

I kategorien ro har jeg sett etter følgende: Noe som gav meg en umiddelbar følelse, når jeg benyttet stop moments. Jeg samlet disse tegningene for de gav meg en ro og tilstedeværelse. Ved første øyekast, ser jeg at det er mye natur. Men når jeg ser videre, ser jeg jo at jeg har også valgt ut sommerfugl og hjerter i denne kategorien.



Figur 1: Solnedgang, jente i 7.

Jenta som tegna denne, brukte veldig lang tid på å komme i gang. Hun uttrykte selv at det «var vanskelig» og at hun «ikke visste» hva hun skulle tegne. Etter 30 min kom hun i gang og da tegna hun en helt nydelig solnedgang, på få minutter. Jeg synes fargebruken er intens, men streker og bevegelse ellers i verket, formidler ro.



Figur 2: Fantasideyr.

Fantasifiguren over står helt stille. Den er skjerpet i forhold til omgivelsene sine og en ser på halen at dyret er på vakt. Jeg ser dyret står i ro, men samtidig våkent og på vakt. Naturen er i rolige, galde farger og med gress, vann, et tre og blomster, ser en at det er ro å finne i sollyset.



Figur 3: Hus med røyk fra pipa, hjerte og spillkonsoll.

Her er en tegning av et hus med røyk fra pipa og et hjerte over. Det er et fint øyeblikk som er tegnet, jeg tolker det som at eleven har gode følelser for huset der han bor, at det er et godt sted å være. Der inne er det varmt, det er folk som er glad i hverandre og en kan slappe av med litt spilling på ettermiddagen. Det er lys i alle vinduer og her er en velkommen inn.



Figur 4: To tegninger sjø og båt med sjø.

Jeg tok med to tegninger med samme motiv. Elevene har tegna sjøen. Den nederste tegninga er litt mer forseggjort enn den øverste. Men kanskje det er derfor den ikke er helt ferdig også? Den øverste har et stort skip som seiler. En får gode følelser og ro av sjø, båt og sol.



Figur 5: Her ser vi to tegninger som er ganske like, en gutt hermet etter den som satt ved siden av. De pratet om motiv mens de tegnet det ut

De to tegningene her er ganske like. Jeg plukket begge raskt ut ved hjelp av stop moments, men ser i etterkant at de kanskje ikke er så veldig rolige i uttrykket? Samtidig er blå himmel og sjø beroligende å se på. Og blått er jo en beroligende farge i seg selv. Jeg opplever at tegnerne er tett på situasjonen og at de er detaljorienterte.



Figur 6: To jenter lagde hver sin tegning, fine farger, regnbue og sommerfugler.

Tegningene over var bare nydelige, fine farer og glade motiv. Jeg får en umiddelbar rolig sommerfølelse av å se på de to tegningene, som jeg synes passer godt sammen fordi om det er tegna av forskjellige elever. Jeg ser på løpenumrene at elevene har vært på samme gruppe. Og det er da mulig de satt ganske nærme og tegna. Sommerfugler og stjerner, fine farger og en urolig komposisjon i den øverste. Likevel gav de meg ro.



Figur 7: Her ser vi ro og balanse og det kommer fram gjennom beroligende og lekne border/sjø.

Gutten som tegna Figur 10, har tegna sjø med fisker i. Det bølger så fint, og sola står midt på himmelen. Det er to like border i bue, oppe i hvert hjørne. Jeg tror det var de to som gav meg ro. De er i balanse med sola midt imellom seg. Den brune borden vet jeg ikke hva skal forestille, men den balanserer bildet godt, der den ligger på toppen av bølgene, vannrett. Det eneste som gir meg uro, er det røde «øyet» på høyre side av bildet. Det er en god kontrast, fargemessig også. Rødt komplimenterer grønt/turkis.

Generelt: Det er et funn at det er mulig å tegne rolige landskap fordi om det er uro rundt. Elevene satt rolig og tegnet rolige motiv fordi om det var noen andre elever som var urolige.

Elevene liker å tegne rolige motiver av natur og lignende.

6.4.2.1.2 Tegne mennesker

Samlingen under er tegninger av mennesker som jeg vilkårlig samlet sammen etter stopmoment metoden. Jeg så etter strek og god fargebruk, intuitivt.



Figur 8: Jente Ronja og Ella

De to tegningene her viser to jenter, Ella og Ronja. De er tegnet av to jenter som satt ved siden av hverandre og avtalte og tegne likt mens de holdt på. En kan nesten legge tegningene over hverandre, så like er de. Streken er fast og tydelig, fargene rosa, svart og oransje er dominerende.



Figur 9: Jente uten hår, halvferdig himmel



Figur 10: Glad jente med stor himmel



Figur 11: Jente og gutt, kjærestepar?

De tre figurene over her viser ganske like tegninger. Det er tegnet glade jenter i friske, fine farger. Det er smil, regnbuer og blomster.



Figur 12: To jenter, like

Her er også to eksempler på herming, eller at to jenter satt ved siden av hverandre og tegna likt. Det var litt vanskelig å se om den ene herma, eller om de avtalte underveis. Flere av jentene har tegna sammen før, og de «vet» hva de skal tegne før de er i gang på arket. Det er veldig gøy å se hvor maskinelt de tegner i perioder. Jeg tenker de bytter ut motiv etter ei stund, og så for eksempel tegner katter eller annet, men det har jeg ikke sett på her.



Figur 13: Fire jenter rundt et bord, tegna fire jenter. Lik fargebruk.

Her var det tre jenter som satt sammen og tegna. Jente nummer fire kom til litt seinere, etter at de andre var i gang. Fargebruken er lik på alle fire tegningene, de er rolige og avstemte, pastellfarger og litt kontrast med mye grønn på den ene. Alle tegningene er rosa, aprikos og har litt grønt i seg. Alle jentene på tegningene er glade, de smiler og ser ut til å være fornøyde. Motivet er sentrert på arket og fargene er beroligende og innbydende.



Figur 14: Gutt tegna figur eller menneske, mørke farger.

Her er fargene mørkere. Det er en gutt som tegna den figuren eller menneske, alle de andre er tegna av jenter. En ser han har gjort seg for med tegningen, håret er ordna og han har tegna på klær i ulike farger. Samtidig er øynene røde og huden blå. Det kan være han er inspirert av en dataspillfigur, men den kjenner ikke jeg til. Jeg valgte å tolke dette som et menneske. Streken er tydelig og slik jeg tenker, har han planlagt hva han skulle tegne. Jeg kan ikke se for meg at denne tegninga er tegna på impuls.



Figur 15: Ei jente spurte venninna om hjelp til å tegne.

Figur 18 viser to tegninger som er like. Det som skjedde i forkant, var at ei jente, A, hadde litt problemer med å komme i gang med tegningen sin. Hun var litt urolig i kroppen og vandret rundt, men hadde arket i hånda. Hun kikket på meg, på omgivelsene og så på et par andre elever som ikke falt til ro. Jeg lot henne gå rundt, det nærmet seg mat, jeg visste hun var sliten, og hun bråkte ikke. De andre tirsdagene hadde hun tegna ivrig. Plutselig går hun bort og setter seg inntil ei av jentene, I, som sitter og tegner mens hun snakker og ler med de andre to jentene på det bordet.

«Kan du tegne den jenta til meg, den var så fin?!» spør A. «Ja, selvsagt» ler I, tegner raskt omrisset og gir arket tilbake. A sitter rolig og fargelegger resten av tiden, helt inntil venninna.

Det forteller meg at A har strategier for å komme i gang, hun så ei tegning som hun likte og gikk bort for å få hjelp. Hun visste at hun hadde en god relasjon til I, men jeg fikk ikke inntrykk av at de leker sammen hele tiden. A fikk hjelp, I fikk være en hjelper og god venn og A fikk samlet seg og laget tegninga si ferdig.



Figur 16: Tegning av Bela.



Figur 17: Tegning av Olivia.

«Olivia» og «Bella» var tegnet på hver sin side av et ark. Det var ei jente som tegna, raskt og effektivt. Jeg ser at dette har hun tegna før, dette er ingen ny ide. Det ser på grunn av at hun tegna såpass stor flate på så kort tid, i tillegg er det nøye gjort. Denne jenta gikk i første klasse.

Generelt ser jeg at mennesketegningene er ganske like. De har klare, sterke farger og ansiktene ser rett på deg. Motivene er plassert midt i bildet. Jeg vet ikke hvorfor jeg har valgt flest av de med de fine fargene, men det kan bare være at jeg liker godt sånne farger selv, og en ser når en bruker stop moments, da velger en ut det som appellerer, det som gjør at en stopper opp. Når jeg ser glade ansikter tegnet i fine farger og appellerer det til meg, det er helt tydelig. Dette er bare et utvalg av alle de tegningene jeg valgte meg ut, som var glade jenter som motiv.

6.4.2.1.3 Tegne mønster

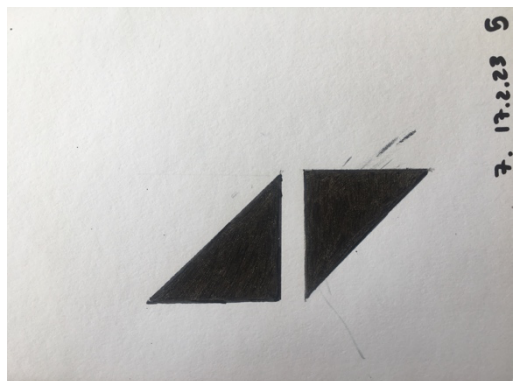
Her ser jeg etter mønster eller figurer med gjentakelse. Det kan være ornamenter eller geometriske figurer.



Figur 18: Fargerik krusedull.

Den krusedullen som er fylt i med farge, den la jeg merke til med en gang. Eleven som lagde denne sa: «Det er vel bare å begynne, da» – fant tusjer og satte i gang. Det var en innfallsvinkel

ingen andre sa høyt. Jeg likte godt fargene han brukte, de passet godt sammen og var avstemte i forhold til hverandre. Jeg ser han har et godt øye for balanse og fargebruk.



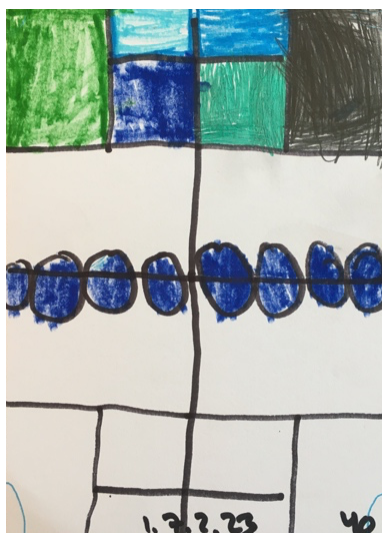
Figur 19: To svarte trekanter som står mot hverandre.

De to svarte trekantene som står mot hverandre, de er veldig effektfulle. Jeg synes de framhever hverandre, og det er en kul vinkling på motivet. Svart på hvit bakgrunn er tydelig, og en ser motivet godt. I tillegg er det skarpe kanter og en ser godt avgrensningen av trekantene. Gutten som tegna de her, brukte linjal og svart glittertussj. Når en ser tegninga i dagslys, glinser og glitrer trekantene.



Figur 20: Stjerner i selvlysende gul.

Stjernemønsteret, Figur 20, var tegna i første økt i første klasse. Da var det skikkelig mørkt, tidlig en januarmorgen. Det regnet ute. Vi snakket om været rundt bordet, for det var så mørkt. I tillegg har stasjonsgruppene navn etter vær, så mulig dette også har spilt inn. De heter, Sol, måne, regn, regnbue og stjernegruppa. Dette ble også snakket om og undret over.



Figur 21: Rutemønster i blått, grønt og svart, med blå rundinger.

Tegninga over, Figur 21, ligner et verk av Mondrian. Men når en ser på det, kan det kanskje være et innslag av en fotballbane? Jeg ser en rad fotballer som ligger langs midtlinja. Fargene er fine til hverandre, og motivet er symmetrisk. Eleven som tegna dette, var kjapt i gang og jobbet konsentrert. Jeg fikk ikke spurt hva det skulle forestille, men for meg ser det ut til at planen var helt klar fra start. Jeg tviler på at et barn kan tegne så systematisk på impuls.

Generelt: Jeg var ganske få mønster-tegninger i samlingen. Det jeg ser, er at tredje og sjuende hadde større andel av tegninger som var mønster-aktig, enn elevene på første. Det kan være fordi de store har lært å tegne ornament, de har brukt mandalaer og lignende i tegnetimene. De har også hatt geometriske former i matematikken, og det er det ikke sikkert de i første har fått med seg enda.

Jeg så også at en elev bare sa: Det er bare å sette i gang. Og så tegna han i vei, i full iver. Da tenkte jeg at det var en strategi fra hans side. Han hadde noen geometriske figurer han likte å tegne og da satte han bare i gang med det, uten å reflektere så veldig mye rundt det.

6.4.3 HappyGoLucky

Jeg ser etter tegninger som jeg umiddelbart faller for. Gjerne en eksplosjon av farger, glede eller energi. Tegningene trenger ikke ha et tema, og kan godt ha et naivt preg. Jeg fant mange av tegningene i denne kategorien, og jeg måtte bare ta med et utvalg.



Figur 22: Fire regnbuer

Tegning 27 og 28 til høyre over her, ble tegnet av to jenter som satt ved siden av hverandre og jobbet. De snakket sammen om hva de skulle tegne og tegnet likt. En ser de tre små figurene er tegnet speilvendt, ellers er tegningene helt like i både motiv og fargevalg.



Figur 23: En katt.



Figur 24: Regnbuer, hjerte og hund.

Jeg ser også kjæledyr ofte sammen med regnbuer og hjerte. Jeg ser en katt og et dyr på fire bein. Jeg trodde først det var en hest, men ser nå at det er en hund. Den er også glad.



Figur 25: Hjerter og ei som hopper tau.

Jeg ser en jente som hopper tau, øverst på Figur 25. Det var ikke mye aktivitet i tegningene i denne kategorien, da skilte det seg ut med ei jente som hoppet tau og var glad. Hun som tegna gleda seg til det var slutt på regn og snø, og en kunne hoppe tau igjen ute.



Figur 26: to regnbuer og en pall for premiering.



Figur 27: En regnbue, tre blomster og en kake.

For en fargefest og for en glede som utstråles i disse tegningene! De bobler over av livslyst og inspirasjon. Jeg ser hjerter og regnbuer, ansikter og blomster. På den ene tegninga er det til og med ei kake i flere etasjer.



Figur 28: Hjerter tegnet med tynne glittertusjer.

Tegninga nederst til høyre viser et hjerte og et menneske. Det var ei jente som tegna den tegningen. Jeg ser hun har begynt på navnet sitt, men ikke rukket å få det ferdig. Eller kanskje hun glemte det oppi alt hun holdt på med? Samtalen vår ble som følger:

«Hvem tegner du?» Spurte jeg.

«Jeg tegner pappa», sa A.

«Jeg ser det ligner», sa jeg.

A fortsetter: «Men han har ikke hår, så nå tegner jeg lilla hår på han.

Da blir han fin.»

Fra logg, januar 23, første trinn.

Jeg kunne ikke annet enn å være enig. Og dette sammenfaller med et sitat fra en førsteklassegutt fra en annen tegnestund:

«Når en tegner, kan en forandre hvis en ikke er fornøyd»

Fra logg, januar 23, første trinn.

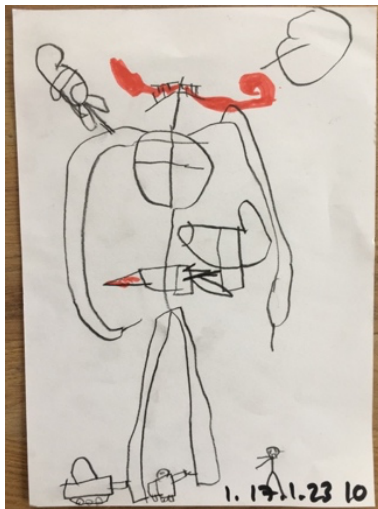
Generelt: I dette HappyGoLucky-universet ser det ut til at alle trives og det er blomster og hjerter som understreker den gode stemningen.

Vi fikk flere gode prater om kjæledyr når noen fant ut at de ville tegne det. Noen hadde flere dyr, noen hadde et. Andre igjen hadde ikke på grunn av allergi. Og så var det også noen som

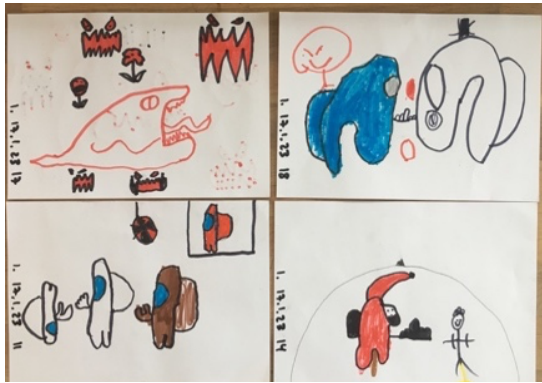
hadde mistet kjæledyret sitt, at det hadde dødd. Da fikk vi pratet litt rundt det, det var egentlig lett å få de i samtale uansett hvilket tema som dukket opp. Jeg hadde ikke en agenda på samtaler, jeg ville bare spille på det som eventuelt dukket opp.

På den ene siden kan man nok si at dette er stereotype tegninger, «jentetegninger», samtidig så tenker jeg at det ikke er et skjellsord. Når jeg observerte, så jeg jenter som kom fort i gang med oppgaven og de var målbevisste i motiv- og fargevalg. De kunne både tegne og snakke litt i sammen, og av og til le av hverandres fortellinger. Men av og til satt de også bare i dyp ro og konsentrasjon og slappet helt av. De satt gjerne tett inntil hverandre på benkene, men trengte likevel ikke snakke. Slik jeg ser det, har «tegnejentene» en stor fordel overfor de andre, når det gjelder å finne ro i seg selv, klare å samle seg og utføre en oppgave. Jeg anser dette som et viktig funn, men kanskje ikke nytt. Når en ser på denne kategorien for seg selv, ser jeg hvordan skolen er laget for «flinke jenter». Tilpasset med rolige aktiviteter og at en jobber for seg selv og holder på.

6.4.3.1.1 Inspirert av dataspill



Figur 29: Stor figur i sort-hvitt.



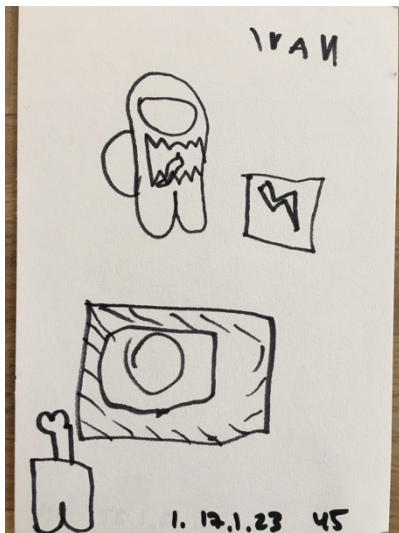
Figur 30: Fire tegninger som ligner i uttrykket, fra samme stasjonsgruppe. Guttene satt sammen og tegna.



Figur 31: Tre figurer og et spøkelse.



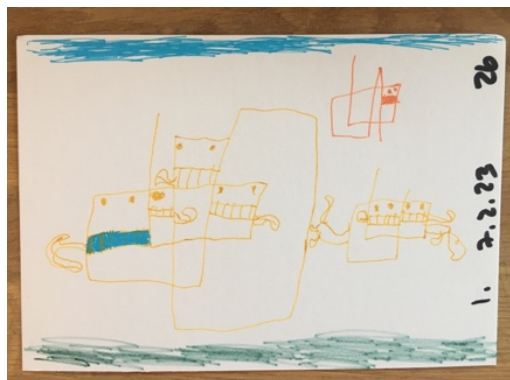
Figur 32: Actiontegninger. En ser figurene er i bevegelse.



Figur 33: Små figurer i sort og hvitt.



Figur 34: En stor figur i primærfargene.



Figur 35: Store figurer i gult, ser sinte ut.



Figur 36: Stor figur som fyller hele arket, gul med svarte detaljer.



Figur 37: Tre tegninger som ser ut som de hører til samme film, spill eller tegneserie.

Generelt: Jeg kommenterer på tegningene i denne kategorien samlet. Alle tegningene over er det gutter som har tegna. De er veldig inspirert av spill som Minecraft og Among Us, og det ses både på motiv og fargevalg. Det hørte jeg også på samtalene de hadde når de tegna dette. Det var hvem som spilte hva, og hvem som kunne de forskjellige triksa. Fargen de starter med, er

ofte svart. Omriss og kanter er markerte. Dette er som i spillene, der figurene har markerte streker rundt omrisset.

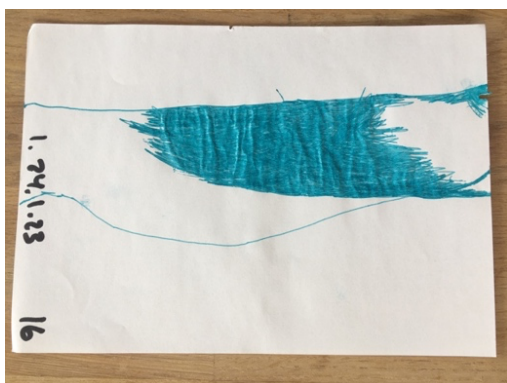
Jeg ser at de tegningene som ligner, er fra de elevene som satt ved siden av hverandre. I en av gruppene ble det veldig fokus på Among Us, for noen av guttene snakket veldig høyt om de figurene. De gjentok også budskapet sitt flere ganger.

6.4.3.1.2 Fargeglede



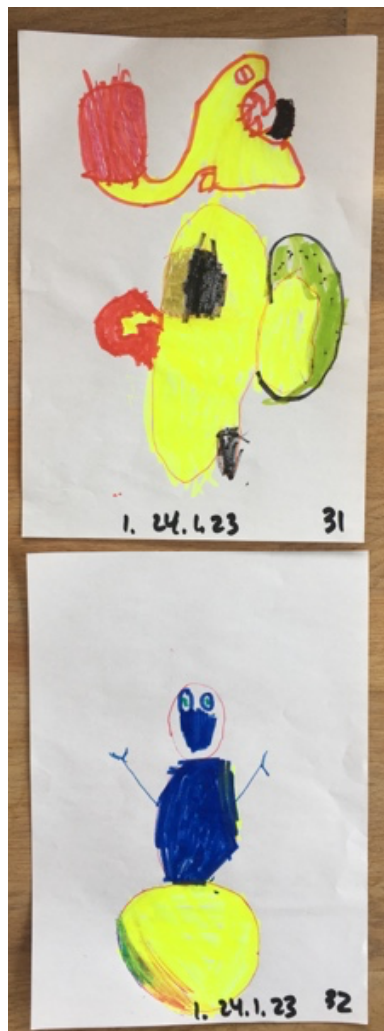
Figur 38: Blått i blått.

Den blå tegninga til Annika, øverst til venstre, viser små figurer satt sammen. Jeg spurte ikke hva det skal forestille, men for meg ser det ut som spill-figurer, eller fantasidyr. Jeg mener det er det eneste eksempelet jeg har av hodefotinger i samlingen min. Denne jenta liker godt blått, og hadde ofte det i tegningene sine. Hun satte seg raskt ned og tegnet, så på de andre og gjorde det samme som de. Hun kunne tegne når hun var rolig og stille, men også snakke litt mens hun holdt på.



Figur 39: Et turkist hav.

Kanskje rart å ta med en ensfarget tegning under kategorien «Fargeglede», men jeg synes det virkelig viser at en elev har funnet sin favorittfarge. Glittertusjene hadde veldig tynn spiss, så her er det en tålmodig sjel som har satt i gang. Denne eleven fikk for lite tid, det ser vi godt.



Figur 40: Figurer i neongult.



Figur 41: Fisker i akvarium.

Her ser vi ei tegning av et akvarium. Det kan være fullt av fargerike fisker og vannet og omgivelsene kan også ta litt farge av hverandre. Eleven har blitt ferdig med tegninga og kontrastene rundt er rosa.



Figur 42: Rød Among Us-figur.

Av disse tegningene, er det spesielt den røde Among Us-figuren som jeg liker godt. Den er stor og fyller arket. Fargene er balansert mot hverandre og eleven har en god strek. Tegninga er skummel, synes jeg.



Figur 43: Et slott i fine farger, med et hjerte i midten. OG en figur i lilla kjole.

Jeg synes disse to tegningene passet sammen med den neon-oransje som går igjen på begge. Oransje og lilla står overfor hverandre i fargesirkelen og komplimenterer hverandre. Da forsteker de hverandre, og det ser vi tydelig på den figuren med lilla kjole. På slottet, ser vi at oransje står til de to blå tårnene.



Figur 44: Et hus, tett på.

Her viser jeg et hus med perspektivet ganske nærme. Eleven framstiller det som at han eller hun står helt inntil huset på gateplan og siden himmelen er mørkeblå, ser vi at de gule vinduene omtrent spretter imot oss. Det er et oransje hjerte i hvert hjørne. Jeg synes fargene passer godt sammen og de oransje hjertene balanserer alt veldig godt.



Figur 45: Fisk i akvarium.

Her er det fargerik fisk i fargerike omgivelser. En skikkelig glad-tegning. Motivet er symmetrisk tegnet, med noen blomster, eller hjerter som bryter symmetrien og balansen.

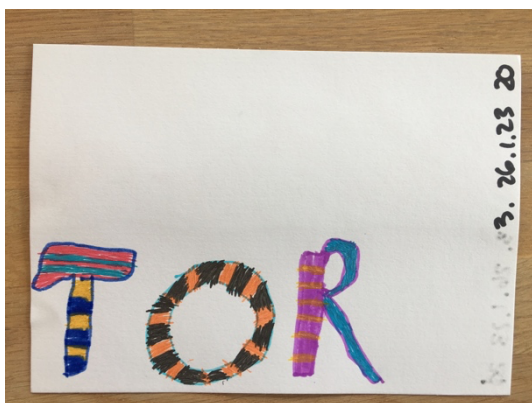
Generelt: Det er ikke så lett å få fram på bildene, men flere av tegningene har glittertusser i tillegg til de vanlige tusjene. Det gjør det ekstra fint når det glitrer, var vi enige om, elevene og jeg. Fargeglede inkluderer også glitter, slik jeg ser det. Det er lettere å se når en ser tegningene i dagslys og ikke avbildet på skjerm.

6.4.3.1.3 Tegninger med skrift eller tall



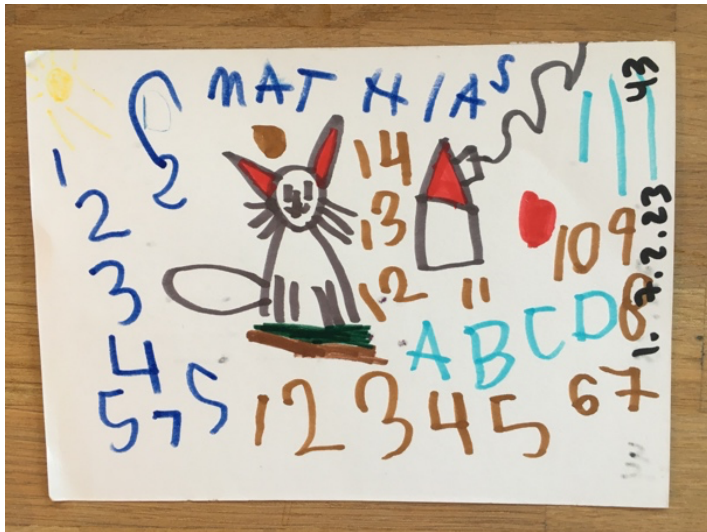
Figur 46: Tre små tegneserier.

De tre tegningene over, er variasjon over samme tema. Det var tre som satt ved siden av hverandre og tegna, og så ser en at de har herma litt etter hverandre. Det er mer klassiske tegninger med enkle ord eller kommandoer på. Kanskje intuisjonen min gjorde at jeg stoppet ved disse tre? Jeg kjenner igjen måten å tegne på, jeg tegnet selv slike hus da jeg var liten, det er en vanlig måte å tegne hus på før en lærer ordentlig perspektiv. Den figuren til høyre på den nederste tegningen har ei snakkeboble over seg, i den står det «Dom».



Figur 47: TOR, bokstaver med mønster.

Det veldig gøy å skrive navnet med doble bokstaver. Han som skreiv Tor, **Feil! Fant ikke referanseilden.**, sleit veldig med å komme i gang. Uti timen spurte han meg hvor lang tid det var igjen. Et par minutter, sa jeg. «Hæ? Jeg kommer aldri til å bli ferdig på så kort tid», svarte elever motløs. Da sa jeg: «Du skal få så lang tid du trenger!» Da løsna det for han, og han tegne bokstavene ferdig. Etter på snudde han arket og begynte å tegne på et landskap. Dette funnet viser at en må gi elevene tid og uansett kan en jo late som at en har god tid, da det virker forløsende på noen elever.



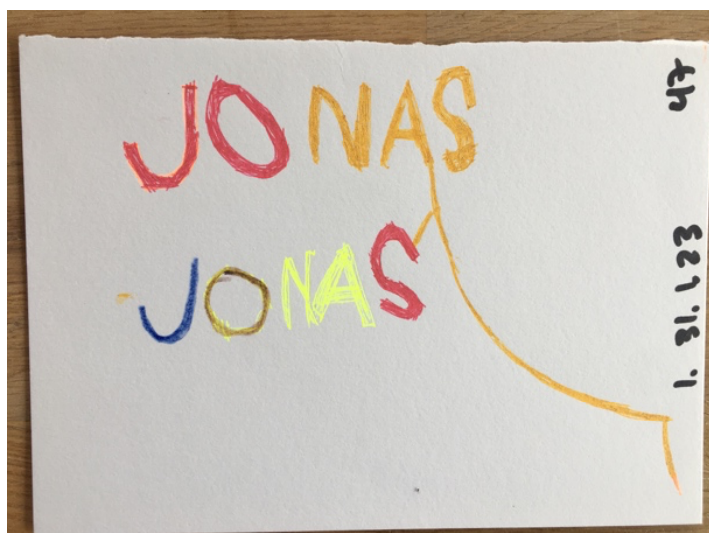
Figur 48: Inspirert av bokstav- og tallplansjer på veggen?

Mathias tegna først en katt, før han fylte arket med bokstaver og tall. Jeg tenker at de lyseblå strekene er tellestreker. I første bruker en ofte tellestreker for å telle en mengde. Her har han fylt hele arket med tegn han kjenner til. Det var bare en elev som fylte hele arket slik, jeg tror kanskje det var derfor jeg stoppet opp ved akkurat denne.



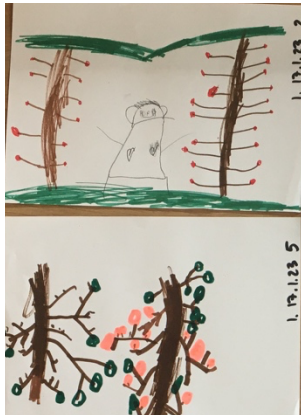
Figur 49: Nissen ser deg. Og gir ikke alltid ut gaver.

Dette er en av de litt mer stygge tegneseriene, der elevene er stygge med hverandre. For meg ser det ut som julenissen sier «Gaver! Ikke for du!» og «Ingrid er stug» Det leser jeg som stygg. Og så er Ingrid tegna som en flaggermus oppe i hjørnet av arket. Den fikk jeg ikke med meg, før jeg så på den i etterkant av timen. Samtidig så smiler alle tre figurene på tegningen, dette hadde det vært interessant å høre mere om.



Figur 50: Jonas, navn i friske farger.

Jonas ser vi skreiv navnet to ganger, den ene med mye gull. Det var veldig fint og blinket fint i lyset.



Figur 51 To tegninger av trær med blader og frukt.

Her viser jeg en tegning der to elever har tegnet trær. Det er et naivt preg over tegningene, greinene går rett ut fra stammen og blader og frukt er plassert ytterst. Bare et av fire trær har både blader og frukt. Personen i midten på tegningen øverst, har to hjerter på kroppen. Det ser ut som personen strekker armene i været eller strekker seg etter frukten, mens han smiler.

I tredje klassen ser jeg raskt at det er tegneglade elever. Tegningene er varierte og fargerike. Det var veldig få elever som sleit med å komme igang, de fleste hoppet på oppgaven kjapt. Lærer M sa til en elev at han kunne tegne akkurat det han hadde i hodet nå. Dette hadde vi ikke avtalt på forhånd, men jeg synes det var en fin tilnærming. Han kjenner uansett eleven bedre enn meg.

Generelt: Her var noen eksempler der elever brukte bokstaver og tall. Jeg sa flere ganger at de ikke trengte skrive navnet sitt på tegningene, men det ville de gjøre likevel. Elevene i første trinn, tegnet bokstaver og tall som en regle. Eller så skrev de små ord i snakkebobler. De litt eldre elevene, skrev gjerne navnet sitt med doble bokstaver som de fargela. Det var en forskjell i hvordan de brukte tall og bokstaver.

6.4.3.1.4 Politisk



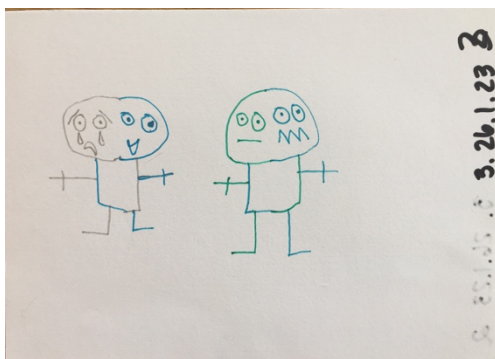
Figur 52: Ukrainsk flagg.

Elevene i en av klassene har hatt flere flyktninger som er kommet fra Ukraina. Her ser vi at elevene er opptatt av krigen og at de tegner flagget, det ypperste symbol på landet. Eleven som tegnet dette, var fra Norge. Det var flere ukrainske flagg, jeg tok bare med det ene.

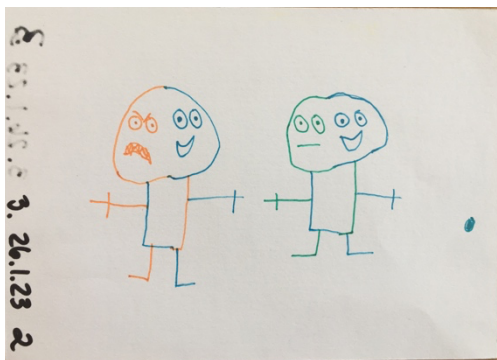
6.4.4 R – researcher, forsker

Å tegne ut følelsene sine er velkjent både i skolen og ellers. Det er mer enn en maler som har brukt kunsten som terapi. Jeg var forberedt på at det kunne dukke opp følelser som kunne være vanskelige og ubehagelige. Samtidig er det vondt når det skjer. Jeg har to eksempler på dette først i delkapittelet. Eksemplene som følger etter det, er mer generelle.

6.4.4.1.1 Å tegne følelser



Figur 53: Gutt med mange uttrykk I.



Figur 54: Gutt med mange uttrykk II.

Jeg fant disse to tegningene utrolig rørende. Eleven har tegna på begge sider av arket. De er tegnet av en gutt i tredje.

På tredje trinn, var jeg inne og hilste på elevene tidlig på dagen, så kom jeg tilbake etter et av friminuttene. I klasserommet er det to kontaktlærere som er med meg, M og T. I det jeg kom inn i klasserommet, ser en gutt på meg og sa: Jeg skal på sløyden med M. Jeg svarte «det er ok, men kan du ikke bare høre hva jeg har å si? Jeg skal bare hilse og si hva vi skal gjøre» Joda, men jeg skal på sløyden etterpå. Jeg hilste, kjenner til noen av elevene fra før, og gav ut ark. Tusjene satte jeg foran. Og da ser jeg M sitte ved siden av denne gutten. Jeg hørte ikke hva de snakket om, da jeg gikk rundt i klasserommet. Denne gutten strevde litt med å komme i gang med å tegne, men han ble sittende. Og han spurte M om hva han kunne tegne. M svarte: «Tegn det du har i hodet ditt.» Det forslaget var ikke avtalt med meg først, men jeg synes det var lurt sagt. Jeg kjenner uansett ikke elevene godt, fordi om jeg vet hvem noen av de er.

Jeg går bort og spør om jeg kan se. Og så snakker vi gjennom følelsene han har tegna, glad, trist, osv. Jeg sier han er god til å tegne følelser, jeg kjenner de igjen. Men så peker jeg på det som er ansikt nummer tre fra venstre, der munnen er som en strek. «Men hva er den?», sier jeg. «Er den sint?» «Nei, det er sjalu. Det er sånn når det er noen andre som bor i huset og han ikke er der selv». Slik jeg ser det, er dette et stjerneeksempel for mitt prosjekt. Det viser hvor viktig det er å la elever uttrykke seg fritt, uten at oppgaven er satt. Og legge til rette for, som her, tegning. Det å la tegnesaker og ark være tilgjengelig. At en kan tegne følelser ut, og kunne snakke om det vonde. Eller bare konstatere at sånn er det, og det er det lite å gjøre med.

Eleven gikk på sløyden, men det ble ikke mange minutter. Jeg så han likte å tegne, men det var viktig for han å protestere mot meg. Jeg skulle ikke bare komme her og bestemme, dette var hans klasserom. Jeg lot han bestemme hva han ville gjøre, og så ble han til slutt igjen for å tegne.

Dette var et eksempel som gjorde at jeg fikk horisonten min endret, jf. hermeneutikk.



De to tegningene her er også tegna på hver sin side av et ark. Situasjonen var annerledes enn den som er beskrevet over. De her fikk jeg ikke skrevet kodenøkkel på, for den var gjemt i hylla til eleven.

Dette er tegnet av en gutt som jeg hadde møtt flere ganger før denne økta. Jeg hadde vært i klassen ved flere anledninger, for å hilse og bli kjent. I tillegg hadde vi hatt en tegneøkt tirsdagen før. Og dette var da tirsdag nummer to.

Vi sitter rundt et langbord med benker. Jeg sitter i enden på en lang benk, og gutten sitter i motsatt kortende. Han tegner de tre Among Us-figurene og sitter egentlig helt i ro. Men så tar han den røde tusjen, og tegner hardt og fort over alle tre figurene. Mens han nærmest freser og er veldig opprørt. De andre blir overraska og skvetter litt, utbruddet kom helt plutselig, uventa for vår del. «I alle dager», sier jeg rolig, «Hva er det som skjer nå?» Han tegner litt til med den røde og så bretter han arket og lager «sikkert». Kikerten ser han gjennom, rundt om i rommet. Så legger han arket ned og tegner et hus oppe i hjørnet. Og så et til, diagonalt fra det første. Og så et til ved siden av der. Nå er det to hus i et hjørne og et i motsatt hjørne. Og så tegner han sti imellom. Han sier adressene til mamma og pappa og sier han kan gå på stien imellom.

Dette er også et eksempel på at det er viktig å være til stede når elevene tegner. Jeg hadde ikke fått med meg dette hvis jeg var litt lengre fra. Da hadde jeg ikke hørt hva han sa, eller skjont at han var fortvilet. Jeg vet at det er lett, som lærer, å bare høre uro og støy, når det egentlig var et hjerteskjærende øyeblikk. Alt han vil, er å fortelle at han savner. Men en liten gutt på seks år har kanskje ikke språk til å klare å si det? Og da ser vi igjen at det er viktig å la de tegne seg til å formidle det de vil si og det de har på hjertet.

Jeg er litt overvelda over den sterke reaksjonen til den gutten som tegnet foreldrene sine hus. Jeg kjenner at det tok meg ordentlig at den lille gutten savna pappaen sin. Jeg sa det til kontaktlæreren som med en gang sa, «Å, selvsagt. Han hadde det veldig vanskelig i går også, jeg vet han var hos pappa i helga»

Jeg kjenner at det er vanskelig for meg å forske på dette, jeg skal jo egentlig holde forskningen helt for seg selv. Samtidig er jeg ansatt på skolen, og alle voksne der har ansvar for å gi beskjed når ting er skjedd som kan virke inn på hverdagen til elevene. Alt fra rektor, lærere, fagarbeidere, renholdspersonalet og vaktmester. Jeg gikk nok utover mitt mandat som forsker. Men som lærer gjorde jeg det rette med å gi beskjed. Da jeg kom hjem, fant jeg ikke tegninga til denne gutten. Jeg var nøye med å alltid samle de inn når gruppene gikk fra min stasjon. Men han hadde klart å snike sin unna og gjemme den vekk. Jeg ble redd for at den var kasta. Kontaktlæreren fant den i hylla i ganga. Under lua og vottene, der lå tegninga. Heldigvis fant hun den. Denne opplevelsen var en av de sterkeste jeg hadde i perioden.

6.4.4.1.2 Nye tusjer

På en gruppe er det fire jenter og to gutter. Det er veldig stas med glittertusjer og at det ikke er så mange å dele på. Vi åpner de nye pakkene i sammen og de lurer veldig på hvor de er kjøpt og mener de må ha vært veldig dyre, siden de er så fine og jeg har så mange. Da jeg sier at det kostet 150 kr for en boks med 18 tusjer, blir de veldig imponerte og tenker de vil kjøpe sånne selv. Det blir litt prat om penger. Så snakker om tegningene og tusjene og hva vi skal tegne. «Regnbue tenkte jeg og tegne» sier den ene jenta, og den andre svarer «Jeg skal til farfar og farmor i dag»

6.4.4.1.3 Små kommentarer og observasjoner fra logg

«Vi er solgruppa, vi elsker sol. Men hvor er solen nå?» Det er mørkt og regn ute, trist og grått. Vi snakker litt om at vi kan tegne hva vi ønsker oss, og ei jente fortsetter:

«Jeg drømmer inn i meg at jeg skal tegne en sommerfugl etter denne regnbuen»

Gutt «Det er gøy å rolig», han tegner og ser nesten ikke opp.

Jeg synes det er interessant å se hvor vanskelig det er for noen elever i sjuende å begynne og tegne. De er blitt elever som er opplært til å jobbe målstyrt. Målene fra læreplanen er delt opp i periodeplaner og derfra delt i mål for uka som står på lekseplanen. Der har vært mål på tavla for hver eneste time og elevene vet stort sett hva det er de skal lære og kunne etter hver økt. Når jeg da kommer med en åpen oppgave, ser jeg fort at det ble vanskelig for flere elever i

syvende, enn i første og tredje. Jeg har bare åtte elever å forske på og sammenligne med, og likevel ser jeg dette tydelig.

6.4.4.1.4 Arbeidsro og ro i kroppen

Stille og rolig. Rolig snakk. Jeg sier: Dette er arbeidsro, kjenn hvor godt det er på kroppen når det er rolig. De er enige. De hysjer på hverandre noen ganger. «Ikke forstyrre de andre»

«Så fint dere er rolige og rett i gang, så ser de andre som kommer etter hvert, hva de skal gjøre»

Deilig når rolig, deilig når stille, likte det veldig (kommer det fra en av de som pratet mest;)

Gruppe 2 var glad for at de skulle tegne selv, og at oppgavene var frie. Det var ro med en gang.

En gruppe hadde en pedagog med seg. Hun sitter mellom elevene og tegner. Plutselig hører jeg hun sier «Kan du gjenta det du sa?» Ei jente sier «Jeg liker å tegne når det er rolig, da er det plass til fantasien min» Jeg holder nesten pusten og kommenterer: «Det var fint å høre». Hun fortsetter: «Ja, for når det blir bråkete, da blir hodet mitt fullt.» Sier hun og dunker seg selv i tinningene. Fra logg januar -23

Dette er en observasjon som viser at det er riktig at jeg fokuserte på ro.

Det var en gutt jeg hadde vært i kontakt med tidligere på morgenen. Han synes det var vanskelig å sitte i lyttekrok, på meg virker det som at han var ukonsentrert og ikke hadde lyst «til noe». Han hadde lommene fulle av leker og penger og forskjellig, jeg ville han skulle legge det i sekken. Jeg var litt spent når jeg så han komme skrensene inn i rommet, akkurat som at han sladdet litt mens han løp rundt et hjørne. Men da han kom inn og så oppgaven, skjønte han med en gang hva han skulle gjøre, og han gjorde det. «Han falt helt til ro, slappet av og tegnet konsentrert.», noterte jeg meg i loggen.

Generelt om ro: Jeg sa flere ganger at «dette er arbeidsro, kjenn hvor godt det er i kroppen når det er rolig og vi kan holde på med tingene våre uten å bli forstyrret.» Dette sa jeg ofte, gjerne til hver gruppe. Når det er elever i første klasse, er det mye de skal lære. De skal også lære hva arbeidsro er og hvordan en kan gi andre arbeidsro. Det er ikke et av problemområdene mine, men samtidig tenker jeg det har effekt utover sitt mandat. Så her ser jeg at jeg forsvarer å bruke kunst og håndverk som virkemiddel inn i andre fag. At de drar med seg det de lærer i kunst og håndverk, over i andre fag, og drar nytte av det.

6.4.4.1.5 Å herme som metode

Der var en gutt som protesterte, ellers så var de andre stort sett ivrige og kom fort i gang. Jeg skjønnte at han ikke klarer tegne helt av seg selv, men til slutt satt han seg ved siden av en som tegna Among Us, og da klarte han herme.

Dette er det utdrag av en samtale mellom fire elever som sitter og tegner i sammen:

«Rolig når vi er få». Sier en gutt.

Fra logg januar-23

Det er en samtale ved bordet jeg sitter, det er fire stykker som snakker sammen: Den første sier «Min skal bli finest», den andre forsetter «Det skal min» og nummer tre korrigerer med «Det er stygt å si. Da sier man ingen andre sine er fine.» Nummer fire har konklusjonen «Alle sine er fine»

Fra logg januar-23

6.4.4.1.6 Arbeidsløst

Mange er veldig selvgående på tegning, mange flere enn jeg trodde. Min observasjon er at det er god stemning og en del reflekterte barn. Mange kjente på kroppen at det var godt med ro og godt å tegne.

Jeg så at de aller fleste elevene tenkte seg om før de begynte å tegne. Noen bare noen sekunder, og så valgte de farger som passet til motivet.

En av dagene var alle gruppene i aktivitet og alle gruppene på plass etter kort tid. Det kan være fordi tegnestasjonen er annerledes. Det var en lesestasjon, en matematikk, en med klosser og en med engelsk. Det er motiverende både for meg og de andre lærerne at elevene er på plass ved døra før skoleklokka har ringt ferdig. At elevene stuper ut av regntøy og henger fra seg så fort de kan, for å komme inn og tegne. «Er dere her alt?» sa jeg til to gutter som sto ved døra akkurat da klokka var ferdig å ringe 10:10. «Ja, vi gleder oss sånn», svarte den ene av dem, smilte og lo. Det er så fint å se, og som forsker tenker jeg dette har mye å si for at denne gruppa kom kjapt i gang og at roen senket seg veldig raskt.

6.4.4.1.7 Sosial korrigering av meg og av hverandre

Elevene undrer sammen angående tegninger og det å tegne: «Jeg får mer fantasi i hodet». Jeg sier jeg er enig. «Hvis det ikke blir som du har tenkte, kan en bare gjøre det om. Det er det som er så fint med å tegne» sier en av guttene.

Den ene gruppen var bare 4 stykker, jeg ler litt for meg selv at det bare er fire på en gruppe. Men hun ene jenta tror jeg ler av de som er syke og setter meg kraftig på plass «Ikke le av at de er syke, de har faktisk «kåråna». De er veldig syke» Jeg sier «unnskyld, jeg lo selvsagt ikke av at det er noen som er syke». Jeg sier jeg ikke skal le mer. Det blir ro med en gang. Jeg ser at det er lettere for meg med fire elever, jeg har en del mer notater fra denne stasjonen.

Generelt: Jeg fikk ikke notert noe særlig mens de holdt på, det var for mange elever og det var hyggelig å snakke med dem. Jeg observerte fra ulike vinkler. Jeg gikk også systematisk gjennom klasserommet flere ganger, så jeg fikk snakket med alle, alle ble sett. De andre to lærerne tok seg av elevene som trengte ekstra oppfølging. Halvveis i timen forsvant en lærer på sløyden med en elev som hadde det som belønning. Det var en av de elevene jeg snakket godt med, og som virkelig viste hva han hadde inni seg da han tegna.

Jeg synes stemningen var god og avslappet da jeg snakket med eleven. Han var først litt på vakt, men så løsnet det litt ettersom vi samtalte rundt tegningen.

To-tre av guttene har en litt rollespill-aktig samtale mens de sitter ved bordet og tegner. En gutt sier: hjemme sier jeg «du er ikke så god til å skyte» «Det er ikke du og jeg, bare.» Mye støy, uro og ulyder. «Nå er du frekk!», kommenterer kameraten.

Tegneøkten isolert sett krever lite etterarbeid, men som jeg viser, i kombinasjon med stop moments kan det fremkomme informasjon som må følges opp.

6.4.5 T – teacher, pedagog

Jeg ser at elevene liker når det er ro i tegneøktene. Jeg vet at ro er viktig i et klasserom, for å fremme læring. Etter pandemien er det enda mer uro i klasserommet enn tidligere, ifølge en rapport fra 2021: Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap (Greiff, 2021). I den rapporten står det, f.eks.: «Denne studien dokumenterer at uro i skolen er en betydelig utfordring i flere land. Samtidig strever lærere med å håndtere denne type atferd.» og videre konkluderer de med «Men mange elever plages av uro i klasserommet. Medelever som prater og lager støy gjør at mange læringsmotiverte elever sliter med å konsentrere seg.» som fører til at «Og lærerne må bruke tid på å roe gemyttene, fremfor å undervise.» (Greiff, 2021) I

forlengelsen ser jeg at dette prosjektet kan være et godt bidrag for å få ro i klasserommet. Og de tegner rolige motiver uavhengig av om det er ro rundt dem. Tegningene over er tegnet både i økter der det var ro, og der det var mer urolig. Men elevene klarte samle seg og lage ro i tegninga si, uavhengig av omgivelser.

I Elevundersøkelsen 2023 svarer elevene på 7.trinn 3,3 og i 10. 3,6 på at det er god arbeidsro i timene(Udir.no, 2023a). Skalaen er gradert fra 1 til 5. Det er alle elever som har svart på dette i Norge, snittet er regnet ut fra det. Jeg tenker det også viser at det er en del elever som opplever at det IKKE er god arbeidsro i timene. Og da har jeg funnet en god metode for å få ro.

«I samarbeid med kontaktlærerne fant jeg ut at det var fint hvis jeg tok en stasjon når det er stasjonsundervisning tirsdag formiddag. Da er elevene inne i en rullering som fungerer, de kjenner systemet og alle har tidligere truffet meg minst to ganger.»

Fra logg, 17.1.23

Det fungerte godt at jeg hadde hilst på elevene tidligere, de fleste var trygge på meg og det hjalp selvsagt at de skjønnte de voksne kjente meg fra før. Noen elever har jeg hatt storesøsken til, to elever har mødre som jobber på skolen. Jeg kjente selv at det var trygt å være i et miljø der jeg var kjent og at jeg kjente de voksne. Selvsagt smitter det over på elevene.

«Neste gang lurer jeg på om jeg skal konsentrere meg om å observere en elev på hver gruppe? Skal de fortsette å få åpne oppgaver, eller skal jeg styre de litt?»

Jeg håper jo at elevene skal få ut følelser, tegne ting de er opptatte av. Og være til stede i øyeblikket. Og så viser det seg at det er det de er. Jeg må jo ikke være overrasket over det, men samtidig er det fint at det skjer det jeg håpet på.

Jeg hvisket litt med en annen pedagog. En elev kommenterte det «hysj». Fra en annen pedagog, transkribert. Kontaktlærer hvisker når hun kommenterer:

«Jeg observerer at det er en ro og en varme på de bordene her inne, som ikke jeg observerer til vanlig når det er flere valg. For noen ganger får de lov til å lese eller tegne. Men her er det ett valg og jeg vet ikke om det er det som er grunnen, det er litt gøy glitterpenner og sånn. Men det er en uslåelig ro, altså. De synes vi bråker når vi hvisker»

Fra logg, februar -23

Det er noe støy og uro. To gutter krangler litt på det bordet jeg ikke sitter ved. Jeg snakket med og til de flere ganger, de sier de har vært sultne siden friminuttet, da er det lenge fra 10:10 til 10:50. Mange har jo ikke spist siden frokost heime kanskje halv åtte, jeg skjønner de er sultne og mister konsentrasjonen. Det er et funn som jeg får bekreftet flere ganger. Elevene er gjerne sultne den siste timen.

6.4.5.1.1 Observasjon gjort av en kontaktlærer

«Her er en ro utover det vanlige. Husk at dette er et koronakull og YouTube-generasjonen på sitt verste. Flere av de har vært hjemme i tre år med bare de nærmeste og har blitt foret med iPad i årevis. De er ikke vant til å kjede seg et sekund. De kan ikke lenger spise engang uten å se på noe. Jeg viser ikke noe lenger i spisingen. Men på tegnestasjonen var det konkret, stille, ingen krav, men heller ingen stimulering utenom noen ganske gøy tusjer. Var overrasket over at de i hele kvarteret fordypet seg i hjertet sitt.»

Fra logg, februar-23

6.4.5.1.2 I etterkant fra en lærer som underviser i spesped

«En observasjon som gikk igjen var at de ikke blir ferdig. Skal man virkelig gå i refleksjonsmodus, kan man jo undres over om man noen gang blir ferdig med et kunstverk?!»

Fra logg, januar -23

Jeg synes det er en god observasjon og refleksjon. Mange elever sa de ikke ble ferdige, men mange synes også det var nok med 20 min.

6.4.5.1.3 I etterkant fra en av kontaktlærerne i tredje

Jeg bruker tegning når jeg merker at elevene ikke er klare for læring, som en måte å roe ned og puste. Dette har funket både på små og store elever. Gikk fra æsj, skal vi tegne til kan vi tegne (blant de tøffeste gutta) i en 6.klasse. Bruker tegning i alle fag, spesielt før de kunne skrive noe særlig. Min erfaring er at tegning kan roe ned, være motiverende og viktig siden mange, og spesielt barn er visuelle.

Jeg har en elev som er flyktning og hun har fått ei skrivebok for å øve på enkle ord. Men hun begynte heller å tegne og har detaljerte tegninger fra krigsopplevelser og hva hun har reist fra. Hun skriver enkle setninger og utsagn på sitt språk. Det er rett og slett en tegneserie fra en flyktnings hverdag. Jeg lar henne bare sitte med det. Det er helt hjerteskjærende for meg, men viktig for henne.

Fra logg, januar-23

Jeg velger å ta med hele sitatet, jeg synes det understreker mitt poeng om at tegning er et språk. Hentet fra logg.

6.4.5.1.4 Observasjoner

En gutt sto klar etter friminutt, han hadde gleda seg til tegnestasjon, «Fint, men du var sein», sa han da jeg låste de inn i klasserommet. Det viste seg at han hadde stått rett utenfor ytterdøra og løp inn da klokka ringte. Han var kjapt i gang med å tegne og det ser jeg smitter over på de andre elevene. Når han var i gang, var det bare å sette seg og tegne for de også. Elevene på denne gruppa var raskt i gang, de kom inn til litt ulik tid, men sklir ned og tegner i fred og ro. De snakker rolig sammen. En sier «Jeg liker oransje himmel.» En ved siden kommenterer, «Da er det soloppgang».

En gutt sier: «Jeg tegner inni hodet mitt. Det er easy»

Fra logg, januar 23

Gutt som liker å tegne med rødt, trenger rødt. Jeg finner fire ulike. Tusjer og glittertusjer. Han tegner rolig og er avslappet i kroppen. Da jeg bøyer meg over, får jeg en klem. Sånn at han bare lener seg inntil og klemmer forsiktig. Det er bare så nydelig og trygt.

En gutt har likt denne stasjonen de andre gangene, og stått klar etter friminuttet. Han skulle tegne et hus, men så ligna det på en båt. Og da ble det vanskelig. Han ligger under bordet, på gulvet, vrir seg rundt og klarer ikke tegne noe. Dette gjør han sammen med en annen gutt, som forrige gang krøllet arket. Denne gangen var jeg forberedt på det, og snakket med han da han satte seg. Han er ikke så veldig god i norsk, men vi kommuniserer ok. Det er jo frivillig å være hos meg, og han vil være der.

6.4.5.1.5 Tid

«Dette er en kort stasjon», sier ei jente. Hun som sitter ved siden av repeterer og hermer «Dette er en kort stasjon.» og så forteller hun om dyrene de har hjemme, hun har ikke så godt språk, jeg synes hun har lite ordforråd. Samtidig tegner hun nydelig og konsentrert, så for meg viser hun at tegning også er et språk en bruker ved formidling.

Fra logg, februar -23

6.4.5.1.6 Savn

Jeg snakket med mammaen til ei jente før skolen starta. Jenta liker seg på skolen, men akkurat den morgenen hadde hun lengta til barnehagen. Mammaen synes det var dumt at jenta var utrygg akkurat den ene dagen det manglet veldig mange av de faste voksne, så jeg sa jeg skulle ha et øye på jenta og snakke med henne. Når vi sitter og tegner sier jeg: «Av og til lengter barna mine etter barnehagen, fordi om de har begynt på skolen og liker seg godt der.»

Jenta svarer: «Jeg har bare lyst til å være nede ved bekken. Det gjorde vi i barnehagen. I bekken og på stranda. Vi lekte og så var det så fint der på sommeren. Da bada vi der»

Og så virket det på meg som hun var ferdig med savnet. Etter stasjon gikk hun glad og fornøyd videre.

Generelt: Jeg synes absolutt at funnene over her viser at prosjektet gjorde det jeg hadde håp om: Ta elevene på alvor, gi de ro, og se hva som skjer når elever og materiale møtes.

6.5 A/r/tografi i møte med Paulo Freire

Dette prosjektet er inspirert og motivert av Freire. I «De undertryktes pedagogikk» (Freire et al., 1999), leser vi «Frigjørende undervisning består i virksomhet basert på erkjennende handling, ikke overføring av kunnskap» (Freire et al., 1999). Altså maktstrukturen eller motsigelsen mellom lærer og elev oppløses. Dialogen endres fra lærer-til-elev og til lærer-elever (Freire et al., 1999, s. 63) . Læreren lærer selv i dialog med elevene som i sin tur lærer bort mens de lærer (Freire et al., 1999, s. 64). Jeg etterstrebet å ha en så flat struktur som mulig når vi tegnet. Men det var vanskelig å få til i praksis. Og jeg fikk ikke tegnet selv. Og de fleste elevene ser automatisk til meg for beskjed om hva de skal gjøre. Samtidig mener jeg at dette er en pedagog jeg gjerne følger, eller i alle fall at jeg har den som en rettesnor eller ideal.

6.6 A/r/tografi i møte Gert Biesta

Det å se prosessen i TegneSegTil gjennom briller som kunstner, forsker og pedagog, vil jeg påstå at jeg er blitt en bedre pedagog. Dette fordi:

«Hovedpoenget [...] igjen dreier det seg ikke om ferdigheter eller kompetanser, men mer av en prosess der læreren tilegner seg pedagogisk klokskap. Slik klokskap er spesielt viktig for å fange opp at våre pedagogiske handlinger aldri bare repeterer noe som har hendt før, men alltid er radikalt åpne for fremtiden.» (Biesta, 2014, s. 165)

Og ved hjelp at a/r/tografi som metode og Biesta sitt syn på kunnskap, læring, elev og pedagog – har jeg gjort mange erfaringer som jeg vil jobbe med videre. Jeg har sett at det er viktig å tro på seg selv som lærer, i møte med elever. Jeg var til stede i prosessen med både hode, hjerte og magefølelsen. Jeg fikk klemmer og jeg gav klemmer, og anerkjennelse, samtidig som det var trygt å gi beskjed om at

«Dette gidder jeg ikke», elev, fra logg februar-23.

Jeg finner at Freire og Biesta kombinert med a/r/tografi, fungerer godt sammen med hermeneutikk, da det blir en fin balanse i framdrift og refleksjon. Jeg hadde både Freire og Biesta som rettesnorer i arbeidet mitt. Når jeg da arbeidet systematisk med a/r/tografi som metode, fikk jeg godt utbytte av tegneøktene, mener jeg selv. Hermeneutikken med nye tanker og horisonter, jobbet prosjektet framover, med kontinuerlig fokus på endring og sette nye standard for hver runde med forarbeid og refleksjon.

6.7 Funn rundt tegning, lykke og Aristoteles

Jeg ser også ro som en type balanse og setter dette i sammenheng med Aristoteles dyder som jeg var inne på i kapittel 2.6.4, «Tegning, lykke og Aristoteles». Jeg har presentert en aktivitet som kan bidra til måtehold når det gjelder både IT og generell støy. Og balansere det ut med trivsel og ro, både i hode og kroppen. Og i tillegg var det mange elever som tegnet «rolige» motiver, som natur og sjø, og hyggelige situasjoner. Shannon Vallor skriver at det er flere og flere voksne som må ty til apper o.l. for å begrense tid en bruker på teknologi (Vallor, 2016, s. 124). Og Helsenorger.no skriver at flere som bruker mye tid på skjerm rapporterer om dårligere psykisk helse enn de som ikke bruker like mye tid på teknologi (Helsedirektoratet, 2023). Jeg mener at mine funn viser at elevene trives med å gjøre analoge oppgaver og at de i tillegg da

sitter sammen med andre og får en god relasjon til de rundt bordet. Og jeg vil også påstå at de aller, aller fleste elevene hadde en god relasjonell opplevelse sammen med andre elever og med meg.

6.8 Refleksjoner rundt Stop moments som metode i utvalgsprosessen

Jeg fant Stop moments som et uvurderlig bidrag inn i både observasjon og analyse. Når jeg observerte elevene og noterte, kunne jeg stoppe der jeg fant en bevegelse, et avvik, eller bare noe som fanget oppmerksomheten min. Det kunne jeg ta med meg videre og se om det var et funn, eller om jeg ikke ville gå nærmere inn på det.

I analysen brukte jeg Stop moments når jeg valgte ut tegningene. Jeg la alt ut og lot intuisjon styre, hva stoppet jeg med? Hva traff meg og hva vekket oppmerksomheten i utvalgsprosessen. Det er ikke lett å svare på, men når jeg ser på utvalget jeg satt igjen med, var det veldig variert, både i fargevalg, motiv og innsats i selve tegneprosessen.

6.9 Etske refleksjoner

Her vil jeg gå gjennom etiske refleksjoner som jeg har gjort i etterkant av forskningsprosjektet. Jeg skriver om tegningene jeg samlet inn, litt om skolehverdagen og til slutt om a/r/tografi som metode.

Jeg hadde ikke helt sett for meg hva som kom fram i elevenes tegninger og hva de ville dele med meg og de andre rundt bordet. De aller fleste elevene hadde følelser rundt hva de tegna og hvilke motiv de valgte, hva slags farger de ville bruke. Spesielt for de små elevene er tegning er et språk. Det kom fram en del episoder rundt det å ha to hjem, som jeg finner interessante som forsker, utløsende som pedagog og de berøre meg som kunstner.

Men at jeg finner det rørende og hjerteskjærende, det er mitt «problem» eller utfordring. At jeg blir lei meg, er underordnet, men samtidig et funn. Som a/r/tograf midt i prosessen, er det fint at prosessen av og til beveget meg. Jeg tenker, som forsker, kunstner og pedagog – at det er utrolig godt for et barn å ha et fristed, et sted en bare kan slippe følelsene ut og bli tatt for den en er.

Jeg var ikke nok forberedt på at det kom fram alvorlige temaer. Jeg hadde tenkt gjennom det, men ikke nok.

Mine funn viser at det er viktig at barn blir møtt på sine premisser og at de får tid. Det er vanskelig for meg å tenke på alle de årene jeg har jobbet i skolen og ikke klart å gi elever disse pausene og mellomrommene i skolehverdagen. Men når jeg vet at mine elever har fått mer kunst og håndverk enn de har hatt krav på, kanskje jeg har klart å gi de flere pauser enn de egentlig skulle hatt? Jeg håper det, men det er jo selvsagt ikke noe en får svar på i etterkant.

Jeg jobbet systematisk med a/r/tografi som metode fra før prosjektet startet. Jeg forberedte meg ut fra et a/r/tografisk perspektiv og så for meg at jeg skulle både jobbe med a/r/tografi som metode før, under og etter hver økt. Og det gjennomførte jeg. Jeg synes selv at det var en god måte å jobbe på, og jeg klarte holde fokus på arbeidet og fikk en opplevelse av at jeg var tett på hele tiden.

Som lærer er dette en gruppestørrelse jeg har vært vant til å ha i alle år tidligere. Stor klasse, mange elever og mange behov. Jeg var glad det var to lærere til stede sammen med meg, fordi om den ene forsvant på sløyden mot slutten.

6.9.1 Oppsummering av Jacobsens tre punkter

Under 6.2. viste jeg til Jacobsens tre punkter for å gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse. Jeg kommenterte rundt hvordan jeg så på de før selve prosjektet. Nå vil jeg gå inn på hvordan det utviklet seg, og om jeg ser annerledes på de nå i etterkant.

- informert samtykke
- krav på privatliv
- krav på å bli korrekt gjengitt

Samtykke og skjemaene var ok, jeg fikk inn få i syvendeklassen jeg var inne i, men alle 51 i første og alle utenom en i tredje.

Privatlivet var ikke så lett å se bort fra, som jeg så for meg. Elevene tegna ganske private og personlige erfaringer og små anekdoter kom fram. Jeg er ikke overraska over akkurat det, men litt forundret over at de små viste tillit til meg så fort. For meg var elevene ukjente. Men samtidig så visste flere av de hvem jeg var, at jeg har vært lærer til en storebror, for eksempel. Og når jeg og eleven ler i sammen over at hun «lille lillesøstera» allerede er i første klasse, da smitter nok det over på de andre, som en form for trygghet og validitet. Jeg har jo jobbet med

noen elever sin mamma og en annen sin onkel, og så videre. Da ble jeg litt nærere enn jeg så for meg på forhånd.

Forskningen min etterstreber at det er gjengitt korrekt. Jeg har tegningene med meg, og har tatt bilder av dem. Logg og refleksjoner underveis har jeg gjort alene, så det skal være i orden.

6.10 Kritikk av prosjekt og gjennomføring

Jeg vil gå gjennom kritikk om prosjektet i seg selv, kritikk fra medstudenter og kritikk når det gjelder materialvalg. Så følger det kritikk når det gjelder lokasjon. Til slutt er det noen refleksjoner og kritikk rundt generell gjennomføring.

At dette er et forholdvis enkelt og tilgjengelig prosjekt, kan også virke mot sin hensikt. Altså at kritikken av TegneSegTil, kan gå på at det er for lett og for enkelt. Det ene kritikk-området ser jeg for meg kan være det som da går på at prosjektet er enkelt, det er bare meg, ark og tusjer.

En medstudent kommenterte: «Er det alltid unicorns og rainbows? Går alle tegnestunder som planlagt?» Det gjør de selvsagt ikke, men i den presentasjonen jeg hadde på sluttseminaret, vektla jeg bare det jeg så som gøy og viktig. Jeg burde hatt med noen eksempler på at det ikke fungerte også. For det forekom selvsagt både støy og uro. Det var noen som krølla arka og andre som kasta tegninga. Og noen elever som rulla rundt under bordet. Men de aller, aller fleste, gjorde det jeg hadde ønske om å se. Tok ark og tusjer, satt seg ned og fant ro i seg selv og det de tegna. Det kan være det hadde vært interessant å ha med flere som observert, flere som noterte hva som faktisk skjedde, eller kanskje også tatt go-pro kameraer på elever.

Kritikk kan også gå på materialvalg. Jeg hadde tanker om å bruke flere materialer, og vurderte det underveis. Samtidig så er det noe fint og utfordrende å bruke samme materiale over flere runder. Men hvis jeg skulle ha forsket på dette videre, ville jeg nok gjerne ha vurdert å bruke leire, tre og tekstil. Jeg ser for meg at landart er veldig bra å bruke i denne sammenheng. Med landart, har jeg bare jobbet i grupper tidligere, for å få laget noe litt stort på den tiden en har tilgjengelig på uteskole. Samtidig hadde det vært interessant å se hvis de jobbet i grupper på en del av prosjektet, f.eks.

Kritikk som går på lokasjon, kan være at jeg forsket på den skolen jeg er ansatt. Jeg var nøye med at jeg ikke hadde det trinnet der jeg tidligere har vært kontaktlærer. Samtidig blir det ikke helt nøytralt når jeg jobber med foreldrene til noen av elevene, har hatt søsken og har tett

relasjon med de voksne på trinnet. Jeg kunne forsket på elever på en annen skole, der jeg ikke var kjent.

Jeg følte meg godt forberedt, men en kan vel alltid være etterpåklok? Jeg ville for eksempel ikke bruk go-pro kamera på elevene, det mente jeg ikke var nødvendig. Samtidig ser jeg at det hadde vært interessant og gøy å se hvordan blikket deres vandret. Fordi om jeg hadde små grupper da jeg hadde stasjon på første trinn, var det for mange elever å følge med på. Avvik er kanskje et sterkt ord å bruke, men det var i alle fall noe som gjorde at jeg tenker jeg ikke har fått med meg alt. Jeg burde kanskje hatt flere voksne som satt og observerte for meg? Jeg hadde jo ikke budsjett til å leie inn, men jeg hadde kanskje kunne fått med en kollega som hadde undervisningsfri? De er jo allerede inne i skolen og har signert på taushetsplikt, o.l. Et avvik kan være at det kom opp sterke uttrykk fra noen elever og sterke inntrykk for meg? Det var ikke det jeg hadde sett for meg. Jeg ser nå at det kanskje var noe naivt, etter alle mine år på jobb blant de små elevene, men likevel.

6.11 DAS ART- metode

Jeg vil fortelle om denne metoden da den hjalp meg godt i framdrift og for å finne ut hvordan jeg skulle gripe an prosjektet videre når jeg nærmet meg innsamlingslutt. Det var et av elementene som hjalp meg for å spisse prosjektet med tanke på både teori og metode. Da jeg var på samling med DAS-ART metoden, var jeg på et sted der jeg famlet, til tross for at jeg sto midt oppi sluttinnsamling og jobbet a/r/tografisk med prosjektet. Mine medstudenter hjalp meg veldig der jeg var da, og jeg fikk et løft som gjorde at jeg holdt fokus og stø kurs i det praktiske, mener jeg selv.

I februar -23 hadde vi to samlinger på faget der vi brukte den anerkjente DAS ART-metoden for å hjelpe oss studentene i arbeidet vårt (DAS, 2013). Metoden er utviklet av Karim Benammar til bruk i kunsthøgskole og teater (DAS, 2013). Jeg velger å ta dette med i oppgaven, da det var til stor hjelp for å komme videre i prosjektet på det tidspunktet. Jeg var midt i innsamling av empiri. Denne metoden hjalp mine medstudenter og meg til at jeg kom meg videre og få enda mer tro på det jeg holdt på med.

Kunstneren viser en del av en forestilling, eller deler av et prosjekt for en gruppe. Og ved hjelp av metoden driver moderatoren prosessen framover. Der er ulike deler en kan velge i metoden, og moderator velger ut hvilke deler en bruker (Benammar, 2023). Etter å ha presentert prosjektet og sagt sine to spørsmål en trenger hjelp til, skal ikke kunstneren snakke, men lytte.

7 Avrunding

«Hvis det ikke blir som du har tenkt, kan du bare gjøre det om.

Det er det som er så fint med å tegne.» Gutt 6 år, fra logg 24.1.23.

I sitatet over sies det at en kan gjøre om hvis det ikke blir som en har tenkt. Det er elementer en kan gjøre annerledes hvis prosjektet brukes i framtiden, men nå er TegneSegTil avsluttet for denne gang. Her vil jeg svare på forskningsspørsmålet jeg har forsket ut fra. Jeg bruker a/r/tografi (Irwin, 2008) i avrundingen også, for å svare grundig på spørsmålet og belyse funn fra tre forskjellige vinkler. Deretter vil jeg kommentere rundt mitt videre engasjement. Helt til slutt sier jeg derfor litt om prosjektets potensiale og hva det hadde vært interessant å forske på videre.

7.1 Svar på forskningsspørsmålet

Hva oppstår i møtet mellom elever og materialet?

Jeg observerte mange fine møter, der elever undrer seg, både alene og i sammen med de andre rundt bordet. Jeg så mestring og glede og at elever likte å få en oppgave som ikke var bestemt av en voksen. De sto fritt til å tegne hva de ville. Jeg så en god prosess og jeg så trivsel. Det var overraskende mye ro til å være første trinn, der jeg hentet mest empiri. Jeg så også hvordan iver og tegneglede spredde seg.

A-artist, kunstner: Elevene hadde et bredt spekter av motiv og fargevalg. De tegnet alt fra små hverdagslige historier, til regnbuer og enhjørninger, kattunger og båt på sjø.

Tegningene var varierte og en så tydelig hva som var motivet. Elevene uttrykte mye på de minuttene de hadde til rådighet.

Kunstneren så at elevene møtte materialet med engasjement og arbeidslyst, fargeglede og motivvalg var for de fleste, enkelt og lett å få til.

R- researcher, forsker: Som forsker var jeg i en ny rolle. Jeg erfarte at å være godt forberedt, ha reflektert godt rundt økter og også samtalt med kollegaer, var godt å ha med i forskerrollen.

Forskeren så at elevene møtte materialet med nysgjerrighet. Elevene likte å få en oppgave som ikke var bestemt på forhånd.

Jeg så også at elever åpnet seg, både om gode og vonde følelser. Jeg ville gjerne ha forfulgt dette videre og forsket enda mer på de som virkelig åpnet seg. Jeg ser for meg at der er et stort, uforløst potensial.

T- teacher, pedagog: Som pedagog hadde jeg gode økter, jeg trivdes godt selv også. Øktene var oversiktlige, og jeg hadde stort sett liten gruppe. Det var veldig fint og gav meg god ro til å forske.

Pedagogen så at elevene møtte materialet med trygghet og erfaring i at dette kunne de fra før. Funnene viser at elevene var raskt i gang og de aller fleste likte oppgaven godt.

Nå vil jeg svare på underspørsmålet jeg hadde i 2.4.4. Altså at jeg ville besvare forskningsspørsmålet ved å bruke en a/r/tografisk tilnærming til tegneøkter.

Dette var en ny måte å jobbe på, og jeg var i refleksjon og prosess hele perioden jeg samlet inn empiri. Det å forberede økter for så å gjennomføre og deretter reflektere rundt det som er gjort, det har jeg holdt på med i mange år som lærer. MEN det å se TegneSegTil som et isolert prosjekt, det var annerledes og veldig utfordrende.

A-artist, kunstner: Det var veldig vanskelig for meg å få tegnet samtidig som elevene. Om det var vane eller hva det var, det vet jeg ikke. Jeg fikk tegnet noe i etterkant. Jeg satte meg ned noen ganger og prøvde å tegne, men fokuset mitt var på elevene og det var stadig noen behov som dukket opp. Jeg kunne kanskje latt elevene seile og bare tegnet for meg selv? Kanskje det ville ha inspirert de og at de bare ville hermet?

R-researcher, forsker. Jeg har reflektert og lurt på hvorfor ting ble som de gjorde i undervisning, men jeg har aldri hatt så godt tid som nå, til å tenke, notere, skrive og så ta det fram igjen dager og uker etterpå. Det var en ny erfaring for meg, og jeg fikk virkelig øynene opp for hvordan en kan jobbe godt med refleksjon. Det må en prioritere for å få en gjennomarbeidet prosess, og det vil jeg virkelig øve meg på framover.

T-teacher, pedagog. Jeg var på trygg grunn og i trygge omgivelser. Samtidig er en aldri utlært når det kommer til å jobbe med mennesker. Og det er jo noe av det som er så tiltalende. Det skjer forskjellige ting hver dag, ingen dag er lik. For meg, i dette prosjektet, var det godt å ha noe trygt, noe jeg kunne. Og så la jeg til usikre momenter etter hvert. Og utover vinteren og våren, ble jeg tryggere på at dette fikk jeg til. Og da perioden var slutt, skulle jeg ønske den hadde vart lengre.

I analysen var det god hjelp å bruke hermeneutikk. Jeg brukte det systematisk gjennom hele prosjektet, i samtaler, refleksjoner og i logg. Når prosjektet er avsluttet i denne omgang, ser jeg enda tydeligere hvordan Freire, Biesta, a/r/tografi og hermeneutikk spilte hverandre gode, slik jeg brukte de. Og når jeg da hadde dette som er trygt og solid fundament, var det interessant og spennende og bruke stop moments for å hente ut funn. Fra tidligere erfaring, og også i jobbsammenheng, har jeg erfart at en kan godt være impulsiv, snu seg kjapt og ta ting som det faller seg – men det er alltid godt å ha en solid plattform å stå på, at det faglige er fundamentert godt.

7.2 Videre engasjement

For meg var dette en prosess som førte meg tilbake i skolen og til tegning med elever. Jeg startet i september -23 med et prosjekt jeg jobbet med i faget 411 «kunstnerisk utviklingsarbeid» på første året på master i kunsthøgskolen, med et rent Gledesprosjekt og gode gjerninger. Utover høsten jobbet jeg meg gjennom pensum fra studiet, og fikk bekreftet at jeg identifiserte meg godt i den relasjonelle delen av teorien og utøvelsen. Når jeg da fordypet meg i a/r/tografi, fant jeg en fin måte å kombinere kunstner, forsker og lærer på. A/r/tografi som arbeidsmetode fant jeg tilgjengelig og anvendelig for mitt formål. Hermeneutikk hjalp meg også godt i både forberedelse og loggprosess.

Jeg fant også stor interesse og glede i å plassere TegneSegTil inn i samtiden, i læreplaner, opplæringsloven, plassere det innen bærekraft og forsøke å plassere det i faglig kontekst.

7.3 Personlige erfaringer

Funnene viser at dette er et prosjekt der en gjerne kunne fulgt elever over flere år. Jeg ville kombinert funn med resultater fra kartlegging og dybdeintervju med lærere som har full oversikt over elevene.

Et stort poeng for meg, er at prosjektene trenger ikke være så avanserte og ressurskrevende, men at det er viktig at læreren er bevisst hva en bruker tiden på. At en kan fylle små pauser og ventetid, med aktivitet som er hyggelig og rolig for eleven, samtidig som det virker positivt på helheten i klassen. Da vil en få en enda bedre skolehverdag, både for elever og voksne, slik jeg ser det. Mine funn understreker at det er viktig og riktig med små kunstpauser i løpet av dagen. Det elevene lager, trenger ikke være de store verkene, og de trenger heller ikke ha mål for hva det skal bli. Jeg mener i stor grad at en oppfyller det som står i den generelle delen av

læreplanen, som jeg viste til innledningsvis «*Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong(Udir.no, 2023b)*»

Jeg opplever prosjektet veldig meningsfullt, det tok også en litt annen vending enn jeg så for meg når jeg startet. Det er relasjonell kunst og innen det performative paradigmet, det er en arbeidsform jeg følte jeg ble komfortabel med. Det tok litt tid å finne formen, samtidig når jeg fant ut hva jeg skulle lande på, da gikk arbeidet lettere.

7.4 TegneSegTil til folket

TegneSegTil være et godt prosjekt å få ut i skolene med DKS, ut i museer og på biblioteker som en lavterskel gjennomførbar, tilgjengelig kunstopplevelse. Dette mener jeg funnene understreker.

Mange pedagoger bruker personlige egenskaper inn i undervisningen og relasjonsbyggingen med elever og deres foreldre. Noen tegner, andre har enkle spill og leker, og andre igjen spiller gitar og synger mye. Poenget mitt er vel at det ene ikke trenger utelukke det andre. Jeg vil gjerne ha store, ressurstunge prosjekter som går over flere år, med kunstnere og musikere som lager store prosjekter for elevene. Samtidig, i hverdagen i skolen, må en tilrettelegge for det en har å jobbe med, de ressursene en har tilgjengelig.

Kritikken vil kunne gå på at det er for enkelt og lettvinnt å gjennomføre, men for meg er jo det et av hovedpoengene, at det er tilgjengelig. Det fordrer at den som gjennomfører er til stede og har fokus på elevene og hva som skjer.

TegneSegTil plasserer jeg rett inn i samtidskunsten og prosjekter som jeg har beskrevet i kapittel 2.5. Budsjettet var på kr 1600 til ark og tusjer (Vedlegg 5), men til slutt endte det på cirka 1300 kr. Jeg har jobbet med 81 elever. 50 av elevene tegnet jeg med fire ganger.

7.5 Potensialet til TegneSegTil

Mitt ultimate forskningsprosjekt hadde vært kunstoffag i samarbeid med lærerutdanningen. Å vise lærerstudenter enkle og gjennomførbare små prosjekter, så de nyutdannede får gode relasjoner til elevene, tro på seg selv og med det en litt mer overkommelig hverdag. «De senere årene har vi sett en økende interesse for lærerutdanningen blant myndigheter og politikere.» sier Gert Biesta allerede i 2014 (Biesta, 2014, s. 148). Det kan vi i aller høyeste grad si er et utsagn som står seg. I april-23 kom søkertallene fra Samordna Opptak og mediene hadde flere

saker på at søkertallene til lærerutdanningene går ned. I en reportasje hos NRK ser vi at rektor i Volda, Johann Roppen sier: «Men jeg tror man må se på årsaker som ligger utenfor lærerutdanningen om en skal lete etter forklaringen. Altså hvordan det er i skolen og samfunnet, sier Roppen.» (Hofstad et al., 2023) Slik jeg ser det nå, etter forskning og refleksjon rundt det, står Gert Biestas lærer- og elevsyn i en videre satsing på å få flere til å ville bli lærere og flere lærere til å bli i skolen. Kunsten og skolehverdagen passer godt sammen, mener jeg jeg har vist i denne oppgaven.

Hvis jeg jobber videre og forsker på elevene med tegning, ville jeg utvide og endre etter årstider. Jeg vil ha landart med blader og steiner ute i sommerhalvåret, bruke vannmaling på snø om vinteren og spikke med elevene ute når en var på uteskole, for eksempel.

Bærekraftperspektivet ville jeg forsket på, både fra voksne og barns perspektiv og sett det fra miljøet sin side.

Jeg ville gjerne ha forsket på alt dette og også ta med voksne inn, eller i alle fall elever fra ungdomskolen og kanskje videregående.

Kanskje vi da beholder vi lærere i skolen, at ikke de jobber andre steder. Kanskje ville søkertallene gå opp, for trivsel og glede ville spre rundt seg. Dette er bærekraft i alle ledd. På sikt håper vi da elevene trives bedre, står stødigere i seg selv og gjøre så godt de kan.

Tenke seg til hva TegneSegTil da ville blitt? Ro, mestring, trivsel og glede, både for voksne og barn. Det må bli neste prosjekt.

7.6 Et didaktisk bidrag til kunst og håndverksfaget

Hvordan ble deltakelsen i forskningen i forhold til Freire sitt elevsyn og Biesta sin måte å se kunst og håndverk på? Og hvordan traff prosjektet på målene til U.dir. som er forankret i læreplanen?

Jeg så for meg at det ville være enkelt for meg å være på elevenes nivå. At vi i sammen skulle tegne og at vi skulle drive prosessen framover i fellesskap. Det ble ikke helt sånn i praksis. I kraft av at jeg er voksen, er lærer og har jobbet ved den skolen i mange år, så var det maktforholdet veldig skeivt i utgangspunktet. Jeg prøvde å utjevne forskjellen i maktnivå, men det er virkelig ikke enkelt. Samtidig så tenker jeg at når en er bevisst på det, og prøver endre, da er en i bevegelse mot noe ideelt i forhold til Freire. Slik jeg ser det, da.

Jeg opplever at gjeldene elevsyn i skolen i dag, er at elevene har et potensiale som blir utløst i trygge, stabile, undervisningssituasjoner. At læring oppstår i eleven når det legges til rette for det.

På den ene siden liker jeg at elevene er gode nok som de er. På den andre siden ser jeg at mange fungerer bedre når de får konkrete oppgaver og at målet er definert fra starten av timen. Det så jeg godt i syvendeklassen jeg var. En av de elevene som hadde levert signert NSD-skjema, brukte 30 min på å komme i gang med å tegne. Og det er ei jente som liker å tegne og som gjorde seg klar og fant tusjer i de fargene hun likte. Men så var det bom stopp, for som hun sa «Jeg vet ikke hva jeg skal tegne», det var ikke en definert oppgave over hva hun skulle gjøre.

Slik jeg gjorde rede for målene i læreplanen i 2.6.1 og 2.6.2, treffer prosjektet godt på flere punkter i generell del og også i læreplanen til kunst og håndverk som fag. Det som jeg synes gjorde prosjektet riktig og viktig, var min tilnærming til elevene og at min oppmerksomhet var rettet mot deres opplevelser. Jeg likte prosjektet godt og jeg synes alle elever skulle bli møtt slik, hver dag.

8 Kilder

- Agamben, G. (2009). "What is an apparatus?" and other essays. Stanford University Press.
- Bandlien, B.-T. (2021). Dissonans i det modernistiske doxa - er a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere (Bd. 3). Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
<https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Benammar, K. (2023). Learning from feedback. tech:able. Hentet 4/25 fra
<https://philosophy.teachable.com/p/learning-from-feedback>
- Biesta, G. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Fagbokforlaget.
- Bourriaud, N. (2007). Relasjonell estetikk. Pax forlag.
- D'Alleva, A., Cothren, M. W. & D'Alleva, A. (2021). Methods & theories of art history (Third edition. utg.). Laurence King Publishing.
- Dahl, E., Larsen, E. & Johansen, R. O. (2000). Akantus. Zoom Grafisk a.s. , Drammen.
- DAS. (2013). A Film About Feedback (Karim Benammar) DAS Graduate School.
<https://vimeo.com/97319636>
- Fels, L. (2010). Coming into Presence: The Unfolding of a Moment. Journal of Educational Controversy, 5(Number 1 Art, Social Imagination, and Democratic Education, article 8).
<https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1106&context=jec>
- Fels, L. (2012). Collecting Data Through Performative Inquiry: A Tug on the Sleeve. Youth Theatre Journal, 26:1, 50-60,. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- FHI. (2023). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- FN. (2023). FN-bærekraftig utvikling. Hentet 4.4.2023 fra
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Freire, P., Lie, S. & Nordland, E. (1999). De undertrykte pedagogikk (2. utg. utg.). Ad notam Gyldendal.
- Greiff, C. v. (2021). Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap.
<https://www.skolofi.se/wp-content/uploads/2021/09/Främja-studiero-i-klassrummet—lärares-ledarskap-fulltext.pdf>
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1329878X0611800113>
- Helsedirektoratet. (2023). Stillesitting og skjermbruk for barn i skolealder.
<https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/stillesitting-barn/>

Hofstad, S., Svalheim, O. K. & Korsnes, M. K. (2023). Samordna opptak viser krise for lærerutdanningene. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/tall-og-trender-fra-samordna-opptak-2023-1.16384972>

Hovik, L. & Nagel, L. (2017). Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn. Fagbokforl.

Hundevadt, M. O. (2022, 31.1.2023). Kunsten å lære. Høgskolen i Innlandet, Innlandet fylkeskommune. <https://kunstenalare.no/om-prosjektet/>

Hundevadt, M. O. & Klausen, M. E. (2019). Kan kunst være nøkkel for utvikling av eksekutive funksjoner hos barn? Avsluttende rapport for forskningspiloten Kunsten å lære. Rapport fra Oppland fylkeskommune og Høgskolen i Innlandet. <https://www.kulturtanken.no/ressurs/rapport-kan-kunst-vaere-nokkel-for-utvikling-av-eksekutive-funksjoner-hos-barn/>

Illeris, H., Knudsen, K. N. & Skregelid, L. (2022). A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighedsdidaktik i kunsthøgskolen. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.5067>

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, U. i. O. (2023). <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2023/utenforskap.html?fbclid=IwAR3yMKRM6NzqAnXweQ00ZZyAZX31MxVbWqCA28rcXoGrMRLgB1cfMRfitvc>

Irwin, R. (2008). The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. SAGE Publications. <http://www.yanchukvladimir.com/docs/Library/Sage%20Encyclopedia%20of%20Qualitative%20Research%20Methods-%202008.pdf>

Irwin, R. (2023). A/r/tography. <https://artography.edcp.educ.ubc.ca>

Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>

Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg. utg.). Høyskoleforl.

Knudsen, K. N. & Skregelid, L. (2022). Kunstens betydning? Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.163>

Krogh, T. (2014). Hermeneutikk : om å forstå og fortolke (2.utgave. utg.). Gyldendal akademisk, Oslo.

Leavy, P. (2018). Handbook of arts-based research. The Guilford Press.

Lucio-Villegas, E. (2010). Paulo Freire: A beginner's guide.

Myklebust, E., Kosalka, A., Os, A. & Kåsa, J. B. (2023). <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/EQLw6P/skolene-maa-spare-45-millioner-kroner-i-aar-slik-rammer-kuttene-din-skole>. Fedrelandsvennen.

<https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/EQLw6P/skolene-maa-spare-45-millioner-kroner-i-aar-slik-rammer-kuttene-din-skole>

Myrvold, C. B. & Mørland, G. E. (2019). Kunstformidling : fra verk til betrakter. Pax.

OsloMet. (2023). Over 600 000 står utenfor arbeidslivet: – Bedriftene kan ofte være flaskehals. Forskningsnyheter. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/overseks-hundre-tusen-utenfor-arbeidslivet#:~:text=Den%20dystre%20statistikken%20til%20NAV,det%20mens%20bedriftene%20mangler%20arbeidskraft.>

Rebentisch, J. (2015). The Contemporaneity of Contemporary Art. New German critique, 42(1), 223-237. <https://doi.org/10.1215/0094033X-2753672>

stephanie springgay. Hentet 9.3.23 fra <https://stephaniespringgay.com>

Udir. (2023). Kunst og håndverk (KHV01-02), fagets relevans og sentrale verdier. Kunnskapsdepartementet. fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Udir.no. (2023a). Elevundersøkelsen – læringsmiljø 5. til 10. trinn, sortert etter indikator. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-laringsmiljo-5-til-10-trinn-indikator/>

Udir.no. (2023b). Formålet med opplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Udir.no. (2023c). Læreplan i kunst og håndverk. Utdanningsdirektoratet v/Morten Rosenkvist. Hentet 13.1.23 fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>

Udir.no. (2023d). Opplæringens verdigrunnlag. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

Utdanningsforbundet. (2023). Frafall i videregående opplæring. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Vallor, S. (2016). Technology and the virtues : a philosophical guide to a future worth wanting. Oxford University Press.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat.

VEDLEGG 1-6

1. Meldeskjema NSD
2. Ansatt-skjerma til signering
3. Foreldre elev-skjema til signering
4. Framdriftsplan
5. Budsjet
6. Alle tegninger

[Meldeskjema](#) / [TegneSegTil](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

461136

Vurderingstype

Standard

Dato

05.01.2023

Prosjektittel

TegneSegTil

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for kunsthøgskolen / Institutt for visuelle og sceniske fag

Prosjektansvarlig

Marianne N.Knudsen

Student

Kjersti Johanne Mo

Prosjektperiode

30.11.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «TegneSegTil»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på elevers tegninger og deres opplevelser rundt det. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg jobber med en masteroppgave ved Universitetet i Agder, avdeling for Kunstfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du jobber ved Borkedalen skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil samtale med deg under og i etterkant av tegneøkter med elever. Jeg vil notere og kan ta lydopptak av våre samtaler.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil bruke innhold i logg og samtaler for å forske på prosessen med elevene. Jeg vil bruke sitater i masteroppgaven, men da anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 23. Etter dette vil jeg slette opptak og desturere notater.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved Marianne N. Knudsen marianne.n.knudsen@uia.no

- Kjersti Johanne Mo kjersm06@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso personvernombud@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Johanne Mo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «TegneSegTil», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Prosjektdeltaker, dato

Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet «TegneSegTil»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på elevers tegning og prosessen rundt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder, avdeling for kunsthøgskolen. Jeg forsker på tegninger og elevers opplevelser i tegneprosessen. Jeg har jobbet ved Borkedalen skole siden 2011.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil forske på elevers deltakelse og opplevelse av enkle økter i tegning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Elevene vil ha økter på 45-60 minutter der vi tegner i sammen. Kontaktlærere og miljøarbeidere som hører til på trinnet vil være der hele tiden.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Vi vil ha alternativt opplegg til elevene som ikke ønsker å delta i sammen med klassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder ved UiA som har tilgang til elevenes tegninger. Jeg vil vise noen av tegningene i oppgaven min, da anonymisert. Jeg bruker ikke navn eller personopplysninger i arbeidet mitt. Jeg vil ta noen foto, men da bare av prosessen, tegninger og hender. Jeg vil ikke ta bilder av ansikt eller kropp, eller andre kjennetegn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Tegningene vil bli makulert etter dette.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved Marianne N. Knudsen, marianne.n.knudsen@uia.no
- Kjersti Johanne Mo kjersm06@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, personvernombud.uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Johanne Mo
masterstudent

Samtykkeerklæring

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

Jeg samtykker til at mitt barn _____

- kan delta i prosjektet
- at tegningene kan taes vare på til juni23

- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder/foresatt, dato)

vedlegg 4

7 Fremdriftsplan

I dette kapittelet vil jeg presentere gjennomføringsplanen min for denne masteroppgaven.

Merk at dette er en foreløpig prosjektskisse.

uke	gjøre	ferdig
48	disposisjon oppgave	
48-49	besøke første, snakke med kollegaer	
49	nsd søknad inn og godkjent	
50	midtveisseminar, ny skisse og lage presentasjon	
51	lese	
1	skrive kap «etiske refleksjoner»	
1	lese	
2	skjema ut og signeres, både elever/hjem og voksne på skolen	
2	besøk på skolen, avtal gjennomføring	
3-4	økter i klasserom/grupper, innsamling av empiri	
3-4	oversikt materiale, skrive logg, se over og forberede ny økt	
4-5	sammenligne funn	
5	samling, das art. Jeg presentere og være moderator	
5-7	skrive om funn og logg, sammenholde med teorier	
7	tilbake for å gjøre flere undersøkelser?	
9-12	skrive, første utkast ferdig til sluttseminar 27.3.	
13	sluttseminar	
15-17	redigere tekst og slutføre oppgave	
17	seminar uia, redigere ut fra det vi går gjennom der	
18-19	levere 11.	
20-22	jobbe med framføring presentasjon	
22	presentasjon og samtale	

vedlegg 5

Master i kunstoff KF-500

Budsjett til masteroppgave, tegneprosjekt med elever

Ark, skisseblokker A5 50 ark	60kr	8	480kr
Blyanter 12 stk	30kr	3	90kr
Tegneblyanter 12pk	200kr	2	400kr
Fargeblyanter 24stk	170kr	3	510kr
Tusjer sett 24 stk	80kr	2	160kr
Totalt			1640kr

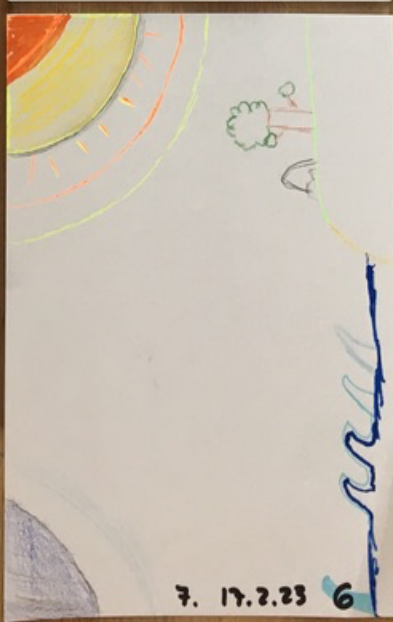
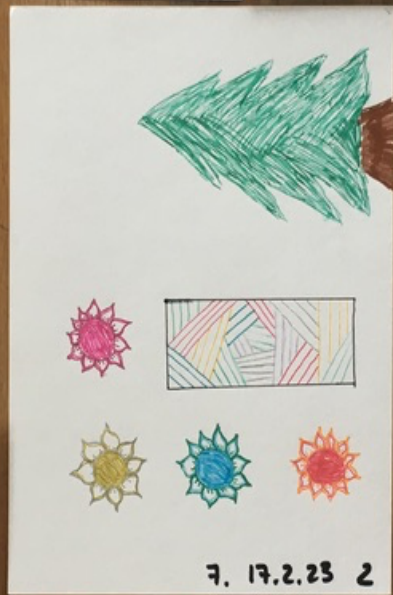
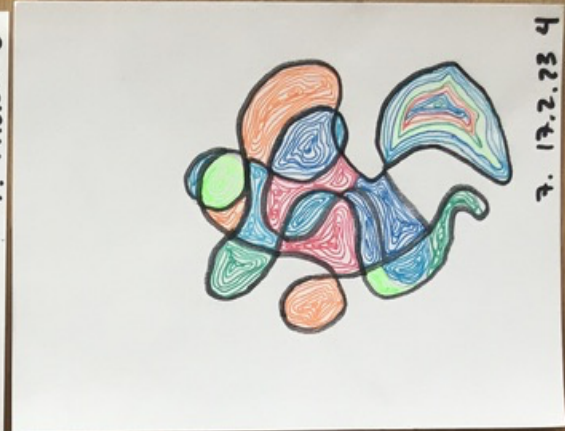
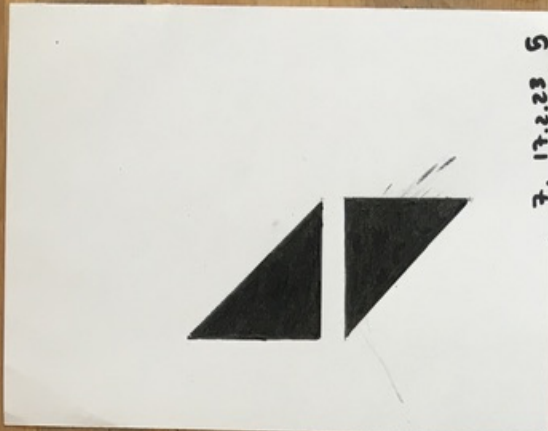
Ark og blyanter er priser fra Panduro.no. Tusjer fra IKEA. Forbehold om at de har produktene inne, ellers må jeg kjøpe et annet merke.

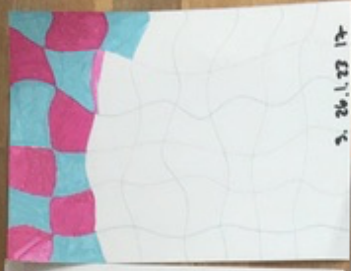
Kjersti Johanne Mo

Studentnr 139843

Birkeland 10. januar 23

vedlegg 6





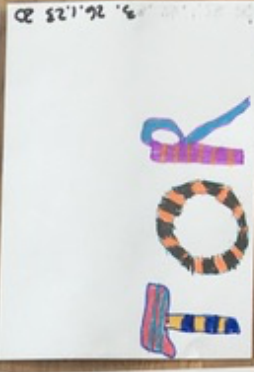
3. 26.1.23 17



3. 26.1.23 19



3. 26.1.23 9



3. 26.1.23 20



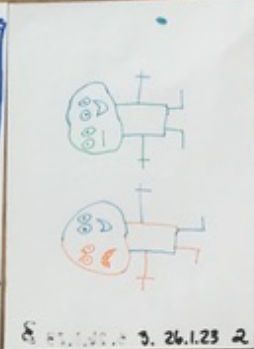
3. 26.1.23 4



3. 26.1.23 16



3. 26.1.23 15



3. 26.1.23 2



3. 26.1.23 8



3. 26.1.23 12



3. 26.1.23 5



3. 26.1.23 13



3. 26.1.23 14



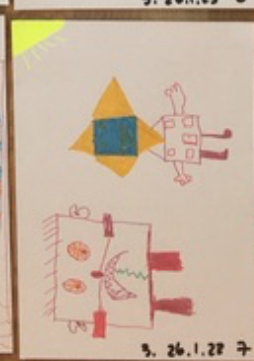
3. 26.1.23 6



3. 26.1.23 1



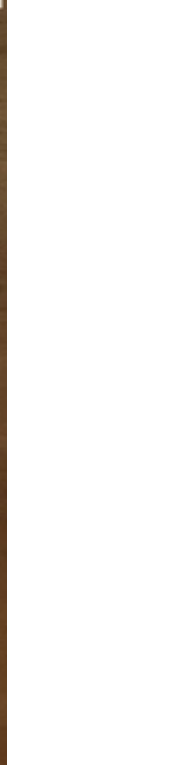
3. 26.1.23 11



3. 26.1.23 7

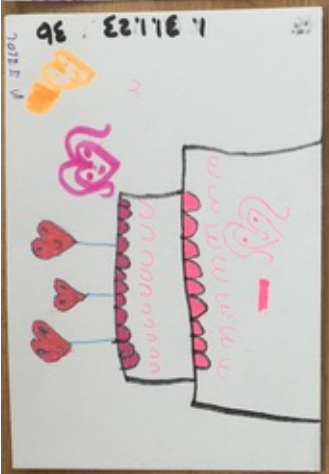


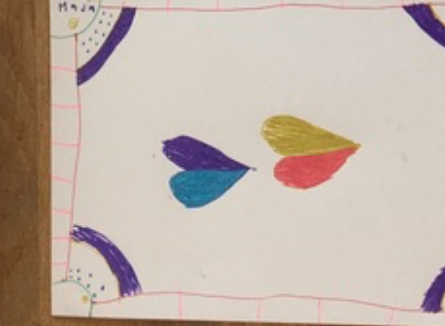
3. 26.1.23 5

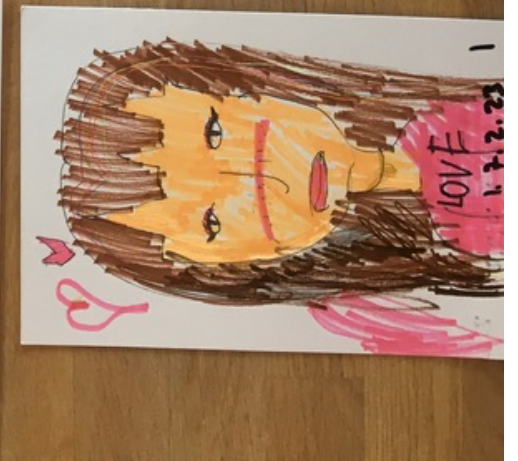
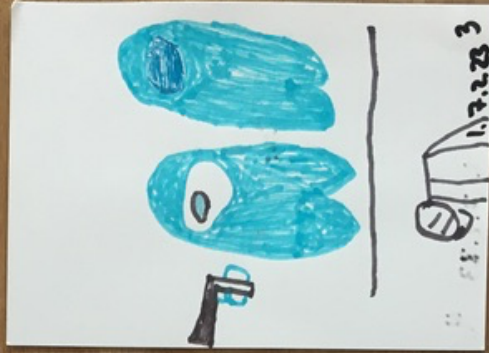


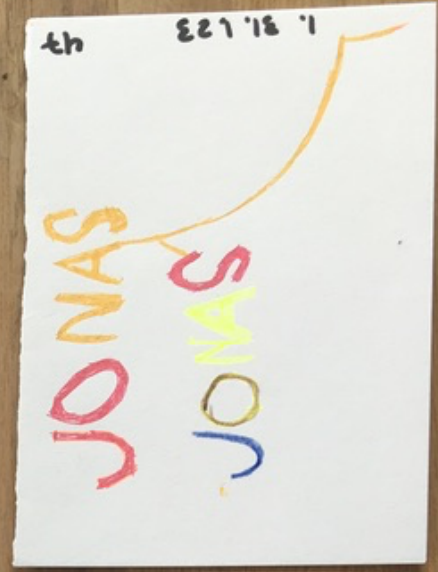
3. 26.1.23 15

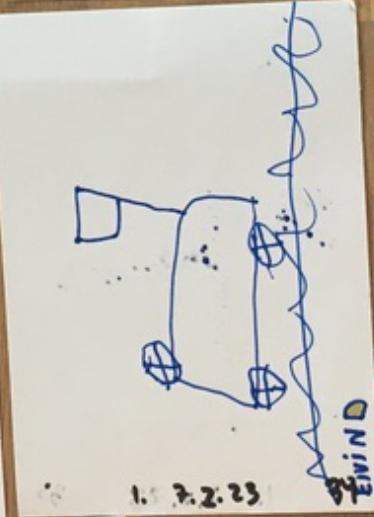
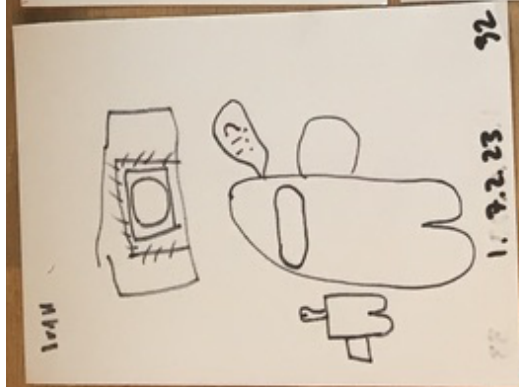


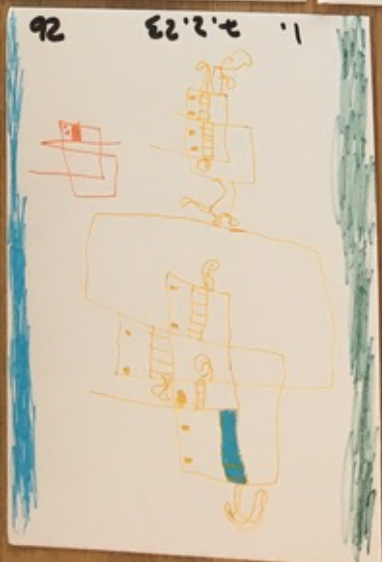
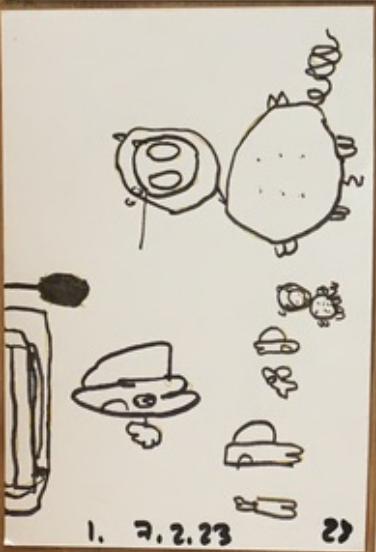


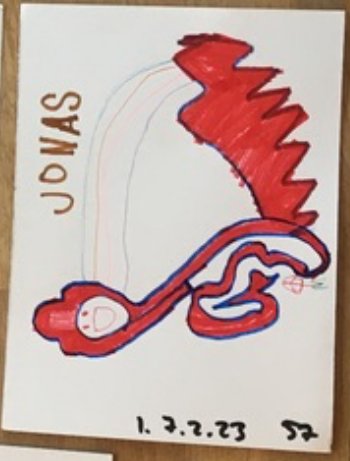












MATTHIAS
1 2 3 4 5 6 7
10 11 12 13 14
109 110 111
CD 6
AB 67

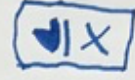




1. 17.1.23 18



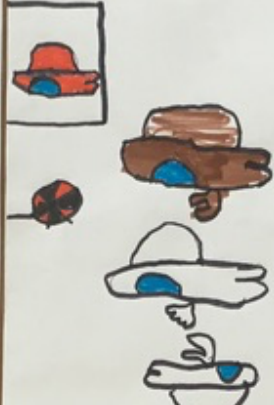
1. 17.1.23 14



1. 17.1.23 20



1. 17.1.23 17



1. 17.1.23 11



1. 17.1.23 13



1. 17.1.23 15



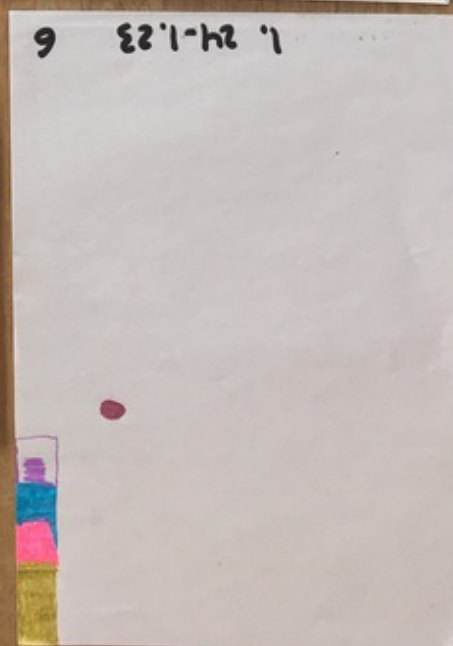
1. 17.1.23 12

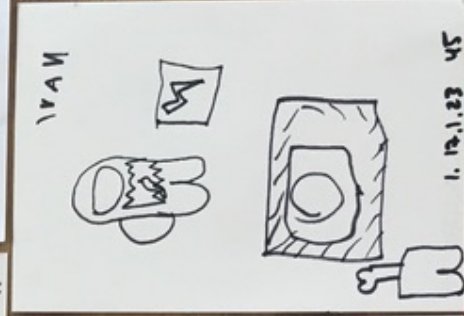
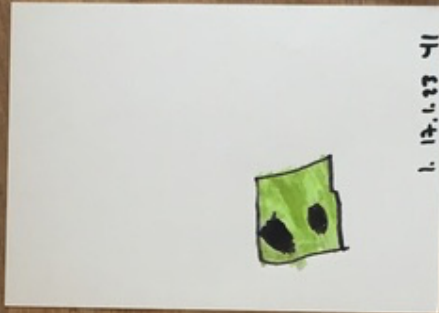
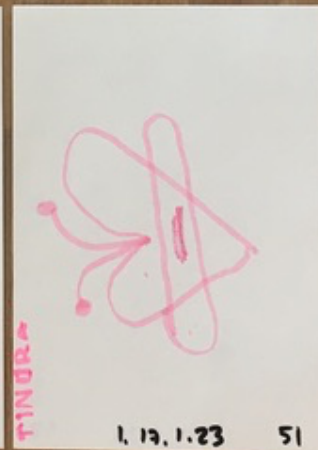


1. 17.1.23 19



1. 17.1.23 16







1. 19.1.23 4



1. 19.1.23 7



1. 19.1.23 10



1. 19.1.23 3



1. 19.1.23 6



1. 19.1.23 8



1. 19.1.23 2



1. 19.1.23 5



1. 19.1.23 1



LIVE



1. 19.1.23 9

