



Teikning: hand og tanke

Ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga

kandidatnummer 400
Bibbi Omtveit

2011
Masteroppgåve i formgiving, kunst og handverk
Høgskulen i Oslo

Summary

This master thesis focuses on the drawing-lectures in the Teacher Training of Design, Art and Crafts. The aim is to contribute with reflections that can help strengthen the students' teacher-identity. Based on a definition of didactics (Ongstad 2004), this thesis is divided into two main parts. The first part seeks to unfold the current practice, through looking for characteristics in the drawing-lectures and the didactic content. The second part deals with the future, asking for possible improvements that can strengthen students' teacher-identity. This dichotomy is also the basis for the research question:

With drawing-lectures in the Teacher Training in Design, Art and Crafts as point of departure: *what characterizes the content of drawing and didactics in the lectures, and how can these characteristics work as a basis to strengthen students' teacher-identity?*

As a tool to intervene both current status and possible improvements, the theory of *communities of practice* has been used (Wenger 1998). With special emphasis on *modes of belonging* and how *engagement, imagination* and *alignment* contribute on how to develop and construct *identity*. To answer the research questions, group-interview has been used. Both third-year students and teachers have been interviewed. Wengers' theoretical base, along with results from the empirical study, forms the starting point for the construction and discussion. The last part of the thesis focuses on how there is two main drawing-repertoires: observation and imagination, and how they complement each other. In addition, it focuses on how students' teacher-identity can be strengthened through discussing the content and goals of the drawing-lectures, and reflection on why drawing is applicable and relevant today.

Samandrag

Denne masteroppgåva har teikneundervisninga på den treårige faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk som fokus. Målet med oppgåva er å bidra med refleksjon som kan ligge til grunn for å styrke studentar sin faglæreridentitet. Med utgangspunkt i ein fagdidaktikkdefinisjon av Ongstad (2004), er oppgåva dela inn i to hovuddelar. I fyrste del blir det sett på korleis praksis *er*, der det blir utarbeida ein karakteristikk av det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga. Andre del tek for seg korleis teikneundervisninga *kan* vere, med tanke på styrking av framtidige studentar sin faglæreridentitet. Denne todelinga dannar også utgangspunktet for problemformuleringa:

Med teikneundervisninga på faglærerutdanninga som avgrensing:

kva karakteriserer det teiknefagleg- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga og kva kan denne karakteristikken bidra med som grunnlag for å styrke studentar sin faglæreridentitet?

Som verktøy til å gripe om både *er* og *kan* delen av oppgåva, blir Wenger (1998) sin læringsteori om *praksisfellesskap* teke i bruk, der ei særskild vekt har ligge på korleis arbeid med *engasjement*, *forestilling* og *tilpassing* verkar inn på korleis *identitet* konstrueras og utviklas. For å svare på problemformuleringa har metoden gruppeintervju blitt teke i bruk, der utvalet har vore tredeårsstudentar og lærarar som underviser i teikning ved faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk. Karakteristikken som er konstruert med bakgrunn i intervjumaterialet, dannar utgangspunktet for refleksjon over styrking av studentar sin faglæreridentitet. I denne delen av oppgåva blir fagdidaktikkens *kva-* (innhald og mål) og *kvifor* (grunngevingar) problematisert. I tillegg blir det fokusert på korleis dei to repertoara observasjon- og forestillingsteikning er to teiknemåtar som styrkar og utfyller kvarandre.

Teikning: hand og tanke

Ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga

Takk til

Mine to rettleiarar Eva Lutnæs og Liv Merete Nielsen. De har begge bidrege med fagleg kunnskap og stort engasjement og gjort arbeidet med masteroppgåva utfordrande og givande.

Høgskuleansatte og tredjeårsstudentar ved faglærarutdanninga i formgiving, kunst og handverk ved Høgskulen i Oslo og Høgskulen i Telemark. Velvilje, engasjement og god hjelp frå dykk har gjort det mogleg å gjennomføre denne masteroppgåva.

Tor Martin Ullsvik for fruktbare tilbakemeldingar og språkleg korrektur.

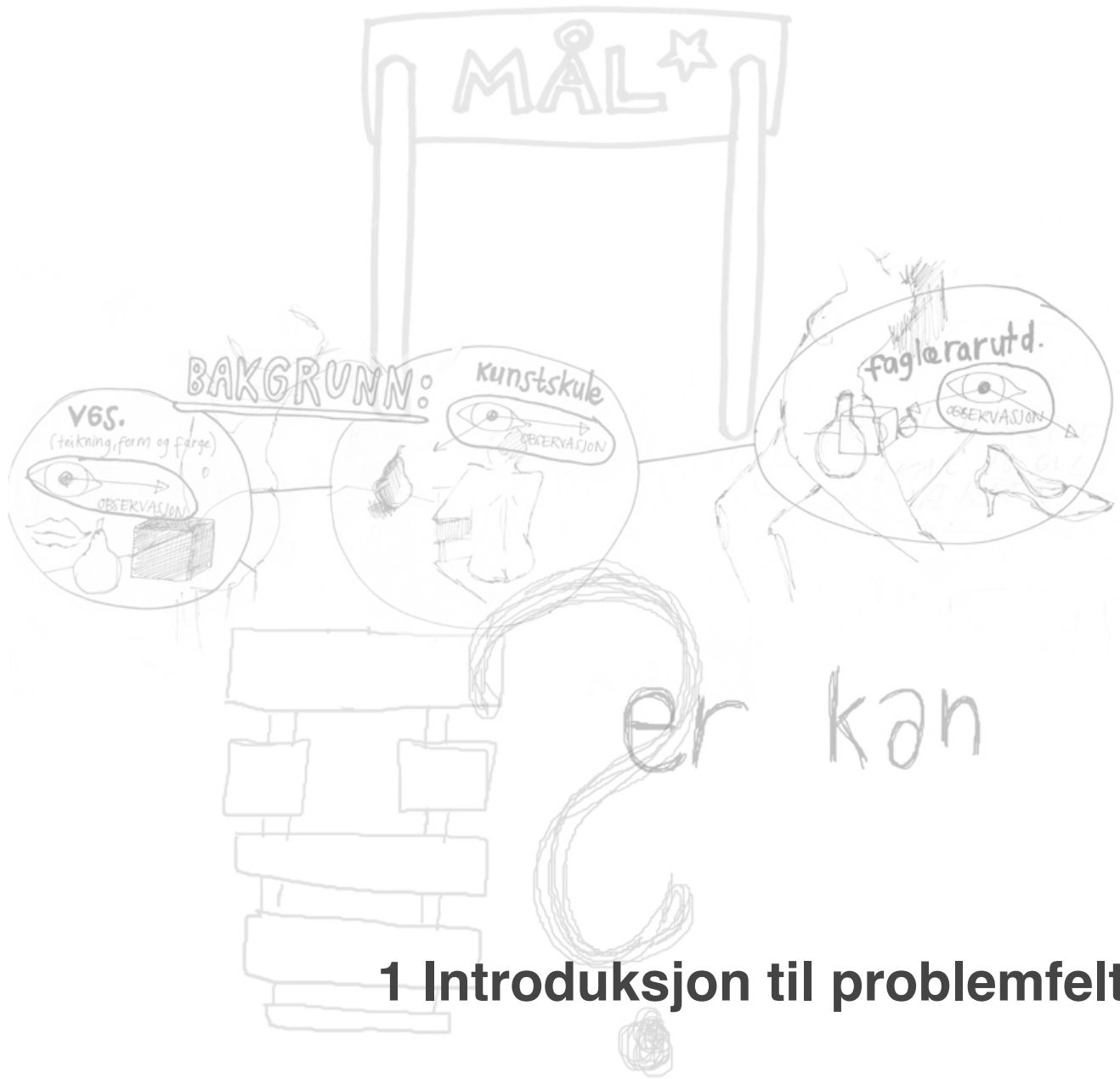
Lars for umåteleg god hjelp, fine samtaler og tålmod.

Innhald

1 Introduksjon til problemfelt	2
Bakgrunn for val av problemfelt	3
Relevans for fagfeltet	4
Fagdidaktisk posisjon	5
Målsetjing	7
Problemformulering	7
Avklaring av sentrale omgrep i problemformuleringa	7
Relatert forskning	9
Oppgåva si oppbygging	10
Forskingsdesign	12
2 Strategi	13
Praksisfellesskap	14
Repertoar	15
Identitet	16
Engasjement, forestilling og tilpassing	18
Kvalitativ tilnærming	22
Intervju	22
Utval	24
Intervjusituasjonen	25
Gyldighet og pålitlighet	26
Sosialkonstruktivisme	27
Dei gode val	28
Analysestrategi for den empiriske undersøkinga	30
3 Teiknefagleg- og fagdidaktisk innhald i teikneundervisninga	31
Teiknefagleg innhald	32

Basiskunnskap	32
Språkbruk	34
«Tegn det du ser, ikke det du tror du ser»	35
Kunst, eller handverk?	36
Observasjon- og forestillingsteikning	39
Lærarteikning	43
Oppsummering teiknefagleg innhald	45
Fagdidaktisk refleksjon	48
Forståing av omgrepet fagdidaktikk	49
Den fagdidaktisk refleksjonen i verkstaden	51
«Ha det i bakhodet»	54
Grunngeving av fagdidaktiske val	56
Kvifor teikning?	58
Oppsummering fagdidaktisk refleksjon	61
4 Observasjon og forestilling - eit komplementært forhold	65
Profesjonell faglæraridentitet	66
Innhald og mål	67
Eit komplementært forhold	68
Engasjement er grunnmuren	71
Barn sitt repertoar	73
Kvifor skal vi teikne?	76
Kvifor kvifor?	77
Teikning i dag	78
Gode val	84
5 Praktisk-estetisk arbeid	87
Avsluttande kommentar og vegen vidare	90
Kjelder	93
Biletliste	98

Vedlegg	100
1 Sjølvald litteratur	101
2 Intervjuguide for gruppeintervju med lærarar	102
3 Intervjuguide for gruppeintervju med faglærerstudentar	104
4 Oversiktskart studentintervju	106
5 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	109



1 Introduksjon til problemfelt

Bakgrunn for val av problemfelt

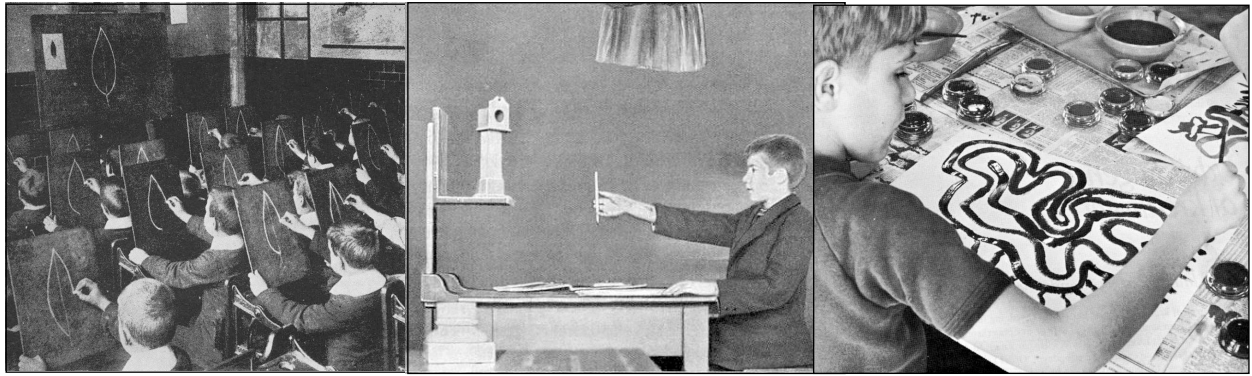
Frihandsteikning har lenge vore eit sterkt interessefelt for meg, og noko eg særskild har vore oppteken av sidan eg på vidaregåande gjekk på linja som då heitte teikning, form og farge (2001-2004). Seinare gjekk eg på den danske kunstsulen Vera (2006) der eg hadde frihandsteikning¹ som fag, og til sist på den treårige faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk, der eg i tillegg til dei felles verkstadsperiodane som omhandla teikning, valde å konsentrere meg om teikning i fleire av fordjupingsperiodane. Frihandsteikning er ein umiddelbar og direkte måte å uttrykke seg på og kan skildras som teikning som er utført for hand, utan hjelpemiddel som til dømes linjal eller dataprogram der ein arbeider ut ifrå ein ferdig mal. Det er teikning som baserar seg på visualisering av ytre røyndom, eller indre bilete.

Ein faktor som har vakt interesse hjå meg, er at uavhengig av dei tre institusjonane, har eg oppleve at teikneundervisninga i grove trekk har vore basert på tilnærma likt innhald, der arbeid med akt, kroki og teikning av gjenstandar har fått hovudvekt. Dette er teikning som baserar seg på observasjon av røyndommen med mål om mimesis. Dette er noko eg har stussa over og oppfatta som ei noko snever formidling av teikning. Særskild med tanke på faglærerutdanninga, sidan denne utdanninga skil seg ut ifrå dei to andre, med sin fagdidaktisk eigenart og profil. Noko som mellom anna inneber refleksjon over målet for teikneundervisninga, og kvifor dette er relevant i dag. Dette er med på å aktualisere fleire spørsmål som dannar utgangspunktet for emnet i denne masteroppgåva. Eg spør mellom anna om det er slik at det i fagfeltet² er konsensus om korleis ein skal teikne, og kvifor? Kva for ei kompetanse er det sentralt at ein faglærer har i frihandsteikning?

Teikning kom inn som obligatorisk fag i byfolkeskulane i 1889, og har sidan vore ein sentral del av det som i dag er faget Kunst og handverk. Opp gjennom tidene har teikning vore gjenstand for varierte målsetjingar. Då teikning fekk plass som eige fag i norsk skule, dreia undervisninga seg om teknisk teikning, som var berekna på å gagne dei som skulle bli framtidige handverkarar. På starten av 1900-talet skulle elevane trene auge og hand til å gjengi den objektive røyndommen på ein mest mogleg korrekt måte, gjerne ved kopiering. Dette skulle skjerpe barn si evne til iakttaking. I mellomkrigstida blei det lagt vekt på hukommelsesteikning og teikning etter natur og bruksgjenstandar, der elevane skulle gjengi sine visuelle inntrykk mest mogleg korrekt. Pioneren Rolf Bull-Hansen tok eit oppgjær med denne tradisjonen og var forkjempar for estetisk oppdraging,

¹ Som ein språkleg variasjon blir *frihandsteikning* og *teikning* nytta synonymt i denne masteroppgåva.

² Med *fagfelt* meinas i denne oppgåva formgiving, kunst og handverksfag på alle nivå i skule- og utdanningssystemet.



Bileta viser døme på ulike måtar ein har arbeide med teikning på i skulen.
Bilete 1 (t.v.), Bilete 2 (midten), Bilete 3 (t.h.).

der teikning skulle vere eit uttrykksfag og eit middel til å gje utløp for barn sine medfødde, skapande evner (Kjosavik 2001). Med den gjeldande læreplanen Kunnskapsløftet (K06) er legitimeringsstrategien i større grad enn tidlegare knytt til faget sin samfunnsrelevans. Gjennom Kunst og handverk skal elevar styrke sin moglegheit til kunne delta i demokratiske avgjerdsprosessar i eit samfunn der informasjon i aukande grad kommuniseras visuelt (UFD³ 2006). At teikning som fagområde har ein lang tradisjon, og vore legitimert på ulike måtar, gjer det ikkje mindre viktig å i dag spørje seg kva nytten med fagområdet er. Det er slik eit fagområde utviklas og ikkje blir teke for gitt. Samla dannar dette mitt engasjement for å arbeide med teikneundervisning som emne.

Relevans for fagfeltet

I ein evalueringsrapport om L97 konkluderar Peder Haug at det er ei sterk tradisjonsforankring i norsk skule. Med utgangspunkt i respons frå lærarar og elevar, skriv Haug at det er «(...) tradisjonane i det tidlegare formingsfaget som utgjer praksisen i skulen» (Haug 2004:51). Rapporten viser at det er ein svak endringstakt i faget og at nye moment som kom inn med ny læreplan er mindre synlege. For å undersøke mine førestillingar om teikneundervisninga på faglærerutdanninga har eg samtala med aktørar i fagmiljøet, der eg gjennom artikulert praksis har fått innblikk i korleis teikneundervisninga er. Den eine studenten eg intervjuar fortalde at ho på faglærerutdanninga hadde hatt omtrent tilsvarande teikneundervisning som på vidaregåande. Ho tilførde at dei lærarane ho hadde hatt på vidaregåande, nokre år tidlegare hadde fullført den same faglærerutdanninga som ho sjølv. Med bakgrunn i Haug sin evalueringsrapport og studenten si erfaring kan ein stille spørsmål ved om ein som faglærer reproduserer det ein lærte ved eigen

³ UFD refererar i denne oppgåva til Utdannings- og forskingsdepartementet.

studiestad? Dette er med på understreke påverkinga utdanningsinstitusjonane som utdannar faglærarar i formgiving, kunst og handverk, kan ha på enkeltpersonar sine haldningar og korleis ein etter fullført utdanning etablerer og utøvar eigen yrkespraksis. Dei lærarane som underviser ved utdanninga er difor sentrale aktørar og har ei viktig rolle med tanke på å spreie verdiar og utvikle fagfeltet (Brønne 2009). Faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk reguleras av rammeplanen (UFD 2003), men vi har lite kunnskap om kva for nokre ideal som i praksis har styrt lærarutdanninga innan fagfeltet (Nielsen 2004). Fokus på kva for haldningar og verdiar som blir formidla innan profesjonsutdanningar er difor sentralt med tanke på fornying og utvikling av fagfeltet, noko som også er ei av målsetjingane til forskarnettverket *DesignDialog* (ibid). Forsking på høgskuleutdanningspraksis innan lærarutdanning i Kunst og handverk forekjem førebels i to avhandlingar på doktornivå (Gulliksen 2006 og Brønne 2009). Brønne si avhandling er eit fagdidaktisk studium om praktisering av eit område innan Kunst og handverk i allmennlærerutdanning, medan Gulliksen sitt studie omhandlar kommunikasjon om formkvalitetar mellom studentar og lærarar i faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk. I artikkelen *Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgiving kunst og håndverk – en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer*, understrekar Gulliksen og Hjørdemaal (2010), at det utover desse avhandlingane, er lite forskingsbasert kunnskap som omhandlar sjølve høgskuleutdanninga sin praksis, innhald og arbeidsformer. Dette er med på å etterlyse eit større fokus på nettopp innhaldet på utdanninga, samt kva slags haldningar og verdiar som blir formidla til studentane gjennom utdanningsinstitusjonane.

Noko av grunnen til at fornying og utvikling av fagfeltet skjer sakte, slik Haug påpeikar, kan vere manglande kritisk og relevant forskning som undersøker fagfeltet sin praksis. Med bakgrunn i dette har eg tru på ei undersøking som gir merksemd til kva utdanningsinstitusjonane som utdannar faglærarar løfter fram som sentral kompetanse for ein faglærer å tilegne seg. I siste konsekvens omhandlar dette kva for ideal og førebilete som etablerer faginnhaldet. Samla dannar dette utgangspunktet for oppgåva sitt kritiske blikk på praksis.

Fagdidaktisk posisjon

I denne masteroppgåva står fagdidaktikken sentralt. Fagdidaktikken er knytt til kvart enkelt fag si historie, særtrekk og potensial. Med fag meinas til dømes Historie, Musikk eller Kunst og handverk. Eg vel å tilknytte meg vide, fleirfaglege definisjonar av fagdidaktikk, og vil fyrst og fremst ta utgangspunkt i to definisjonar. Den fyrste av desse er Sigmund Ongstad sin definisjon som seier at

fagdidaktikk «(...) er refleksjoner over hva et fag *er* (...) i forhold til hva et fag *kunne* eller *burde* være i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger» (Ongstad 2004:37). Denne definisjonen kommuniserer eit bevisst forhold mellom *er* og *kan/bør*. Definisjonen tenderar fagutvikling og den tek opp faget sin samfunnsfunksjon og ikkje berre skulefunksjon. I tillegg vektlegg definisjonen eit fagkritisk element (ibid). Forholdet mellom *er* og *kan/bør* dannar utgangspunktet for oppbygginga av problemformuleringa i denne oppgåva, noko eg kjem attende til. Den andre definisjonen eg knyt meg til, er uttala av Laila Aase og lyd slik: «fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles» (Aase 1990 I: Lorentzen 1998:7).

Eit anna sentralt moment av fagdidaktikken er at den tek utgangspunkt i dei tre spørjeorda *kva*, *korleis* og *kvifor*, noko som blir referert til som ei vid forståing av fagdidaktikk (Gundem 1998, Sjøberg 2001 & Nielsen 2009). *Kva*-spørsmålet inkluderar *målet* og *innhaldet* for undervisninga. *Korleis*-spørsmålet tek for seg *tilrettelegging* og *gjennomføringa* av undervisninga, medan *kvifor*-spørsmålet omhandlar *grunngevingar* av val i høve til fagleg innhald og framgangsmåtar. I denne oppgåva vil *kva* og *kvifor*-dimensjonane ved fagdidaktikken stå sentralt. Desse aspekta blei ifølge Gundem (1998) ein sentral del av fagdidaktikken mot slutten av sekstitalet, då skule og undervisning blei sett inn i ein breiare ideologisk samanheng. Eit anna moment som var med på å rette merksemd mot dette, var åttitalet sine rammeplanar som gav den enkelte skule, lærar og klasse stor fridom til sjølve å bestemme mål og innhald i undervisninga. *Kvifor*-spørsmålet omhandlar grunngevingar av eit fag eller eit fagområde⁴. I tillegg til grunngevingar av innhald og framgangsmåtar, inkluderar det fundamentale grunngevingar av eit fag sin eksistens. Dette har likskapstrekk med *legitimering*, som er ein sentral del av Aase sin definisjon. Slik eg ser det bygger legitimeringsomgrepet på fagdidaktikkens *kva* og *kvifor*-spørsmål, sidan ein gjennom refleksjon over målsetjing og innhald i fagområdet, samt grunngevingar av dette, dannar utgangspunktet for å legitimere fagområdet sin relevans for enkeltindivid og samfunn. Tranøy skriv at legitimitetsproblemet gjeld «(...) spørsmålet om hvordan jeg rettferdiggjør (begrunner, forsvarer, legitimerer) det jeg gjør (...)» (Tranøy 1986:22). I denne oppgåva handlar legitimering om *kva* for grunngevingar ein legg til grunn for arbeidet med eit fagområde, samt fagområdet sin verdi og

⁴ *Fagområde* blir i denne oppgåva avgrensa til *teikning*, som er eit fagområde på faglærerutdanninga, der døme på andre fagområde er grafikk, IKT og maling.

betyding for samfunnet. Noko som inneber at fagområdet er i stand til å definere sitt faglege innhald, samt verdien dette har for enkeltindivid og samfunn.

Målsetjing

Målet med denne masteroppgåva er ikkje å kritisere den teikneundervisninga som er, men gjennom artikulert praksis, karakterisere det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga. Med bakgrunn i denne karakteristikken er målet å bidra med innspel til korleis studentane sin faglæraridentitet kan styrkas. Eit anna mål med oppgåva er å bidra med innfallsvinklar til teikneundervisninga som kan bidra til å utvikle fagområdet og aktualisere dette. Dette inkluderar teikneundervisning både i eit lærarutdanningsperspektiv, samt i skuleverket generelt.

Problemformulering

Med teikneundervisninga på faglærarutdanninga som avgrensing:

kva karakteriserer det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga og kva kan denne karakteristikken bidra med som grunnlag for å styrke studentar sin faglæraridentitet?

Oppbygginga av problemformulering er nært knytt opp til Ongstad (2004) sin definisjon av fagdidaktikk. Fyrste del: *kva karakteriserer det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga*, handlar om korleis teikneundervisninga er. Siste del: *kva kan denne karakteristikken bidra med som grunnlag for å styrke studentar sin faglæraridentitet*, refererar til korleis teikneundervisninga kan vere. Nedanfor vil nokre av dei sentrale omgrepa i problemformuleringa bli avklara: teikneundervisning, teikning/frihandsteikning, faglærarutdanninga, karakteriserar/karakteristikk og grunnlag for. Omgrepa teiknefaglege- og fagdidaktisk innhald, samt faglæraridentitet vil bli avklara i kapittel to, under *identitet*.

Avklaring av sentrale omgrep i problemformuleringa

Med *faglærarutdanninga* meinas den treårige faglærarutdanninga i formgiving, kunst og handverk (FFKH) ved Høgskulen i Oslo (HiO), Avdeling estetiske fag (EST) og ved Høgskulen i Telemark (HiT) Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærarutdanning (EFL). Dette blir omtala som *utdanninga*, i bestemt form eintal, sidan teikneundervisninga på dei to institusjonane vil bli studert under eitt. Det vil med andre ord ikkje bli gjort eit komparativ studie av dei to institusjonane.

Faglærerutdanning/a viser konsekvent til faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk, på HiT og på HiO⁵.

Med *frihandsteikning/teikning* meinas teikning som er utført for hand etter augemål, utan hjelpemiddel som linjal eller dataprogram der ein har ferdigkonstruerte former å arbeide ut ifrå. Skrift blir heller ikkje definert som teikning/frihandsteikning i dette høvet. Frihandsteikning handlar om å teikne det du ser i den ytre røyndommen og dermed omsetje det tredimensjonale til det todimensjonale, og det handlar om å visualisere indre bilete, enten det er ein tanke, ei kjensle eller ein idé.

Teikneundervisning blir avgrensa til å omhandle den teikneundervisninga på faglærerutdanninga som gjeng føre seg i løpet av det treårige studiet. Dette inkluderar den praktisk-estetiske undervisninga som gjeng føre seg i verkstaden, samt teoretiske forelesingar i fagdidaktikk som er spesielt retta mot teikning. I og med at strukturen på utdanninga varierar på dei to institusjonane, inkluderar teikneundervisning ved HiO, dei felles verkstadsperiodane i løpet av dei treårige studiet som tek for seg frihandsteikning. På HiT derimot, inkluderar teikneundervisninga dei verkstadsperiodar som rommar teikning i løpet av dei to fyrste studieåra og teikneundervisninga som gjeng føre seg i det valbare emnet *tegning og bildekommunikasjon*, som studentane kan velje som fordjupingsemne tredje studieår⁶.

Med *karakteriserer* og *karakteristikk* meinas dei store linjene og særtrekka ved det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga som trer fram av intervjumaterialet. Ved å trekke fram sentrale aspekt frå intervjumaterialet og reflektere over dette i ljøs av teori som bygger på korleis utvikle og styrke identitet, blir karakteristikk konstruert. Med ordet karakteristikk viser eg også til mi aktive rolle i tolking av intervjumaterialet. Det er karakteristikken som dannar *grunnlag for* å styrke studentane sin faglæreridentitet. Med *grunnlag for* visast det til at det som blir peika på ikkje i seg sjølv vil føre til at læraridentiteten til studentane bli styrka, men at karakteristikken dannar eit grunnlag for å reflektere over korleis denne kan styrkast.

⁵ I Noreg finst det også ein annan veg til å oppnå faglærarkvalifikasjon i dette faget: ved å studere ved ein av profesjonshøgskulane innanfor kunst og handverksfaga og deretter ta praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Sjølve faglærerutdanninga blir berre tilbydd ved to høgskular i Noreg; Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark.

⁶ Ved HiT kan studentane velje mellom fem ulike fordjupingsemne i F3. I tillegg til tegning og bildekommunikasjon er dette: *digital bildeskaping og visuell kommunikasjon*, *leire - kunst og design 2*, *tekstil - kunst og design* og *tre og metall - kunst, håndverk og design*. For meir informasjon sjå: <http://fagplaner.hit.no/content/view/full/29698>

Relatert forskning

Denne masteroppgåva relateras til forskning som omhandlar teikning og teikneundervisning i skulen og i høgare utdanning. Det er ein lang forskingstradisjon innanfor området teikning, men i høve til teikneundervisning i høgare utdanning, er det gjort forholdsvis lite forskning. Difor ser eg også forskingsstudium som omhandlar faglærerutdanning og kunst og handverksfaget i almennlærerutdanninga som relevant. Sistnemnde har Karen Brønne (2009) problematisert i si avhandling *Mellom ord og handling. Om verdsetjing i kunst og handverksfaget*. Brønne rettar mellom anna søkeljos mot den rolla lærerutdanningsinstitusjonane spelar i utviklinga av faget Kunst og handverk. Eva Lutnæs (2006) fokuserar på utvikling av faglærarstudentar si vurderingskompetanse i si masteroppgåve *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen - vekselspill eller kokong?* Begge desse bidraga er relevante sidan dei studerar høgare utdanning, samt at dei nyttar fagdidaktikken som eit overordna perspektiv.

Steinar Kjosavik (2001) har utarbeida ei kronologisk framstilling av faget si historie i den norske skulen gjennom 150 år. Jorunn Spord Borgen (1995) skriv også om faget si historie, men i ei meir refererande form. I høve til teikneundervisning, ferdigstilte Hans Jakob Andreassen i 1961, si avhandling *Debatt om tegneundervisningen. En del omstridende synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder*. Andreassen ser her teikneundervisning både i eit nasjonalt og internasjonalt ljøs, der han problematiserar undervisninga sine mål og metodar frå det kom inn som fag i skulen og fram til 1960. Denne litteraturen er informativ og gjev innsikt både i kunst og handverksfaget, og fagområdet teikning sine ideologiske forankringar. I denne masteroppgåva nyttast både Kjosavik, Borgen og Andreassen når eige materiale skal knytast til faget si historie.

Liv Merete Nielsen (2000) har skreve avhandlinga *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Nielsen tek opp viktigheita av kompetansebygging innan visuell kommunikasjon i grunnskulen, samtidig som ho ser visuell kommunikasjon i høve til dagens samfunn og set søkeljos på at stadig fleire avgjerder blir teke på bakgrunn av teikningar og bilete. Utan visuell kompetanse manglar ein reell moglegheit for demokratisk brukarmedverking i saker som blir avgjort på bakgrunn av visuelle representasjonar. Med dette arbeider Nielsen med å aktualiserar og legitimere fagområdet i grunnskulen.

Ein interessant og relevant artikkel er *Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives*, som Brent Wilson publiserte i 2004. Denne artikkelen tek for seg fagideologi som har

sitt utspring i fagdidaktisk praksis. Wilson understrekar i denne artikkelen at barn er påverka av kultur i utforming av sine teikningar, og at barneteikning difor i seg sjølv er ein kulturell konstruksjon. Denne artikkelen er ei vidareføring av arbeidet han gjorde saman med Marjorie Wilson i 1977, som fyrst blei publisert i artikkelen *An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People*. Denne artikkelen var det fyrste oppgjeret med ei tru på barnekunst som «ekte» og «naturleg».

Nina Scott Frisch disputerte i 2010 med avhandlinga *To see the visually controlled: seeing-drawing in formal and informal contexts: a qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway*. I avhandlinga tek Scott Frisch opp spørsmål kring teikneundervisning og flyten mellom formell og uformell læring og korleis undervisning av visuelt kontrollerte teikneprosessar influerar både den formelle og den uformelle arenaen. Visuelt kontrollerte teikneprosessar blir forstått som det å teikne etter ein modell. Det vil seie å teikne gjenstandar, men også å teikne etter andre medan dei teiknar. Teikneundervisning på Vega skule, brukast som døme for å skildre kva som karakteriserar eksemplarisk teikneundervisning, der kvaliteten på dialogen og kooperativ teikning er viktige stikkord. Forskingsprosjekta som er presentert ovanfor vil eg kome tilbake til seinare i teksten.

Oppgåva si oppbygging

Masteroppgåva er dela inn i fem hovudkapittel, samt ein avsluttande kommentar.

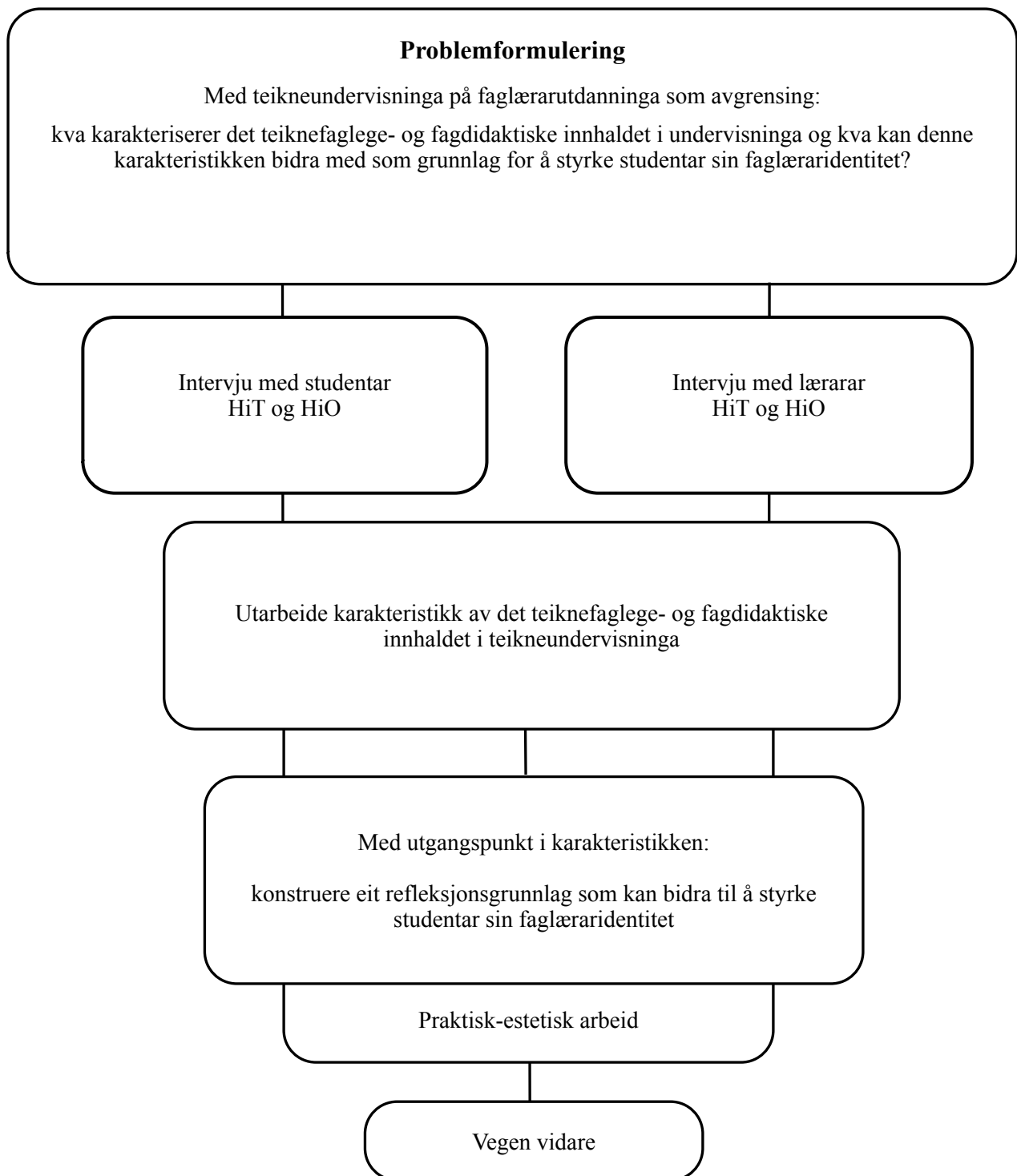
Introduksjonskapitlet omhandlar mi førforståing og grunngjeving av kvifor eg vel å gå inn i det valde problemområdet. Kapitlet rommar også fagdidaktisk posisjon, problemformulering, avklaring av sentrale omgrep, forskingsdesign, samt presentasjon av forskning som har relevans for dette masterarbeidet. *Strategikapitlet* rommar teoretisk-, metodisk- og vitenskapleg ståstad.

Intervjumaterialet blir analysert og presentert i kapitlet *teiknefagleg- og fagdidaktisk innhald i teikneundervisninga*, medan refleksjon over utvikling av studentane sin faglæreridentitet blir presentert i kapitlet *observasjon- og forestilling - eit komplementært forhold*. Det skapande arbeidet kjem eg inn på i kapitlet *praktisk-estetiske arbeid*.

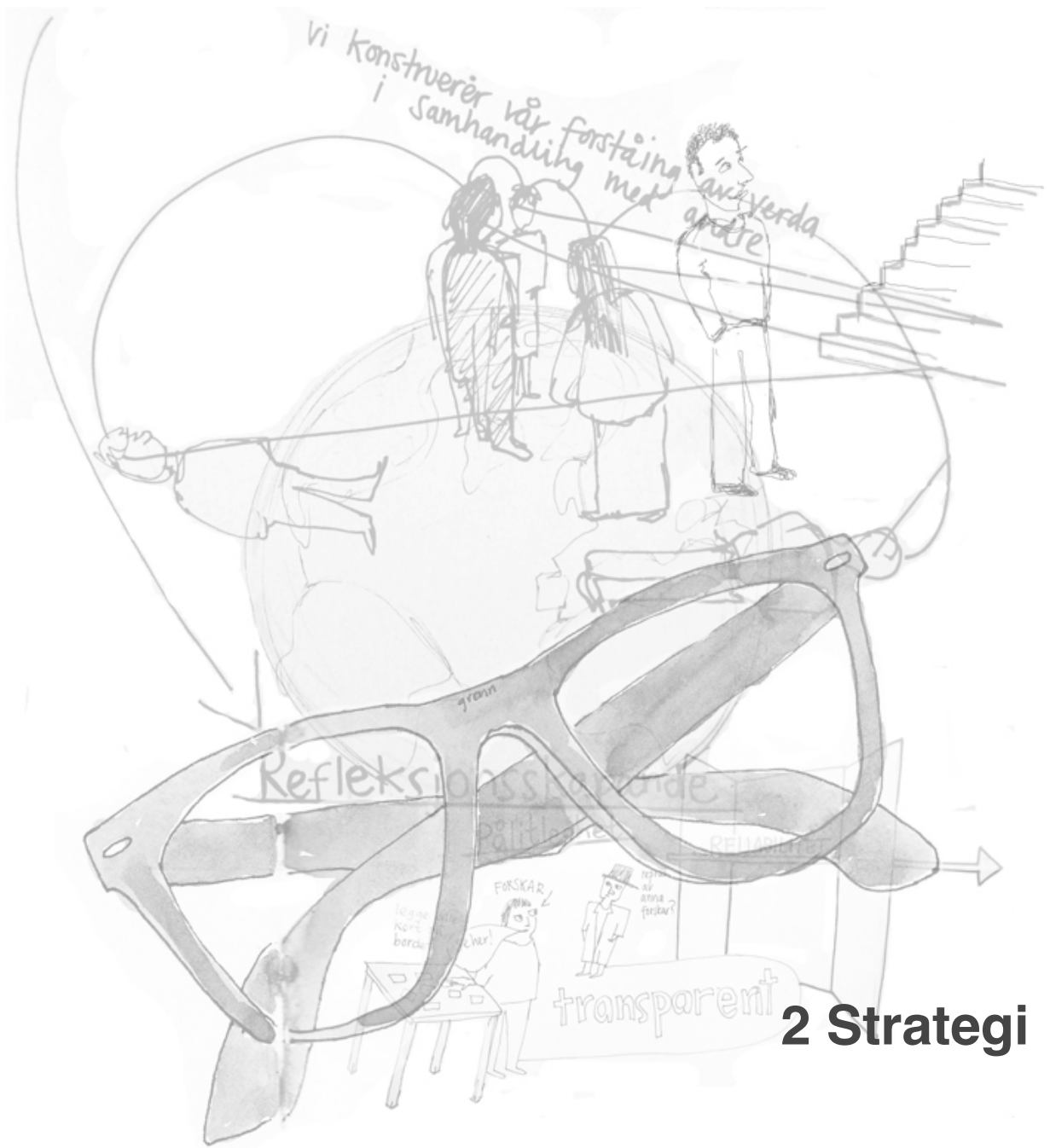
I tillegg er masteroppgåva som nemnd bygd opp med utgangspunkt i Ongstad (2004) sin definisjon på fagdidaktikk. Kapitlet *teiknefagleg- og fagdidaktisk innhald i teikneundervisninga* (kap. tre) rommar presentasjon av korleis praksis er, med utgangspunkt i lærarar og studentar sine refleksjonar. Medan kapitlet *observasjon- og forestilling - eit komplementært forhold* (kap. fire) er

refleksjon over korleis praksis *kan* vere. Denne oppbygginga er det også andre som har nytta. Eva Lutnæs (2006) tok dette perspektivet i bruk i si masteroppgåve *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen -vekselspill eller kokong?* I fyrste delen av oppgåva presenterar Lutnæs ein karakteristikkk av studentane sin læringsprosess, medan andre del ser på korleis praksis *kunne* eller *burde* ha vore, gjennom spørsmål om korleis praksis på faglærerutdanninga eventuelt kan bli forbetra. Geirr Wiggen (1993) har skreve ein prinsipielt, kritisk artikkel om norskfaget der fyrste del av artikkelen er ein *er* del som skildrar tilstanden i faget, medan andre del er forma som ein *bør* del. I staden for å ta i bruk eit *bør*-perspektiv, vil eg i kapittel fire nytte eit *kan* perspektiv. Dette kapitlet vil ikkje bestå av refleksjon over korleis teikneundervisninga *bør* vere. Hensikta med kapitlet er å reflektere over moglege innfallsvinklar til korleis praksis kunne ha vore for å styrke studentane sin faglæreridentitet.

Forskningsdesign



Dette forskningsdesignet gjev ein oversikt over oppgåva sine hovudelement og oppbygging.



2 Strategi

Praksisfellesskap

Teorien eg vil ta i bruk vil fungere som ei ramme av omgrep som vil følgje masteroppgåva. Eg har vald å tolke intervju materialet utifrå delar av Etienne Wenger (1998) sin teori om *communities of practice*, her oversatt til *praksisfellesskap*. Utvalde omgrep frå Wenger sin teori vil vere mitt perspektiv inn på analyse og drøfting av det empiriske materialet. Teorien om praksisfellesskap er ein sosial teori om læring og er ikkje direkte knytt opp mot kunst og designaktivitetar⁷. Likevel ser eg at visse omgrep frå teorien kan vere med på å opne empirien. Omgrepa som vil bli nytta som analysereiskap kjem eg inn på nedanfor. Fyrst litt om termen praksisfellesskap.

It-teoretikar Etienne Wenger og sosialantropolog Jean Lave skreiv saman boka *Situated Learning* i 1991 der dei forsøkte å trekke fram linjene for ein generell teori om læring basert på undersøkingar av mesterlære. Som ei vidareføring av denne boka skreiv Wenger (1998) boka *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Wenger nyttar termen praksisfellesskap som ein inngang til ei breiare omgrepsramme, der *praksisfellesskap* utgjør eit konstituerande element.

Praksisfellesskap definerast slik: «communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis» (Wenger, McDermott & Snyder 2002:4). Alle høyrer til ulike praksisfellesskap, som dannar seg naturleg utan ytre formelle rammer. Dette kan vere familien, på jobb, ei kollokvi gruppe eller lærarar og studentar tilknytt teikneundervisninga på faglæruddanninga. På ulike tidspunkt i liva våre høyrer vi til forskjellige praksisfellesskap. Praksisfellesskapa vi høyrer til forandrar seg i løpet av liva våre (Wenger 1998). Vi er sentrale deltakarar i nokre praksisfellesskap, medan vi har ei meir perifer tilknytning til andre. Eit praksisfellesskap karakteriseras av å ha ei felles oppgåve, eit gjensidig engasjement og eit felles repertoar⁸ (Wenger 1998). Eit utval av studentar som har ei særskild interesse for teikning, samt lærarar som underviser i teikning, er utvalet som dannar utgangspunktet for empirien og blir i denne oppgåva skildra som eit praksisfellesskap. Studentar og lærarar har alle eit gjensidig engasjement for teikning. Lærarar og studentar er også deltakarar i ein utdanningsinstitusjon som skal utdanne faglæruddanninga. Dei har med dette ei felles oppgåve. Studentane skal i løpet av studiet kvalifisere seg til arbeid som faglæruddanninga, og lærarane på studiet er dei som skal legge til rette for at

⁷ Wenger har dei siste åra blitt brukt av fleire i fagfeltet. Dette gjeld mellom anna Reitan (2007) som tok utgangspunkt i teorien om *communities of practice* i si avhandling *Improvisation in Tradition. A study of contemporary vernacular clothing design practiced by Inupiaq women of Kaktovik, North Alaska*, der ho såg på korleis inuttiske kvinner praktiserte og lærte å designe tradisjonelle klede av kvarandre.

⁸ Denne oversettinga er gjort med utgangspunkt i *joint enterprise* (felles oppgåve), *mutual engagement* (gjensidig engasjement) og *shared repertoire* (felles repertoar) (Wenger 1998).

studentane blir kvalifiserte til dette. Eit felles repertoar er det tredje kjenneteiknet som karakteriserar eit praksisfellesskap. Dette vil eg kome nærare inn på nedanfor.

Teorien om praksisfellesskap kan vere fruktbar for å utvikle eins oppfatningar av ein kjend og sjølv erfart praksis. Den kan gjere det enklare å utdjupe, utvikle og revurdere dei bilete ein har av praksis (Wenger 1998). Lærarane og studentane sine erfaringar og opplevingar av teikneundervisninga blir i denne oppgåva sett i ljøs av omgrep som kan forklare, utdjupe og utfordre den praksis som gjeng føre seg i dag. *Identitet og repertoar* er overordna omgrep i masteroppgåva, medan *engasjement, forestilling og tilpassing* er omgrep som blir nytta som analyseverktøy, samt at desse omgrepa vil kome inn i kapittel fire, som omhandlar refleksjon over styrking av studentar sin faglæraridentitet.

Repertoar

Eit praksisfellesskap kjenneteiknast av å ha eit felles repertoar, og Wenger definerar felles repertoar på denne måten: «the repertoire of a community of practice includes routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice» (Wenger 1998:83). Avgrensinga av repertoar som er gjort i denne oppgåva er eit resultat av analyse av intervjumaterialet og moment som omhandla det teiknefaglege innhaldet i undervisninga. Repertoar blir difor avgrensa til observasjonsteikning og forestillingsteikning, som handlar om *ways of doing things* i definisjonen ovanfor. Observasjon og forestillingsteikning er to teiknemåtar som gjev retningslinjer i høve til korleis ein utfører ei teikning. Observasjonsteikning blir avgrensa til å handle om teikning som blir utført etter iakttaking av den ytre røyndommen. Teikninga er mimetisk. Dette inkluderar mellom anna akt- og krokiteikning, stilleben, natur og landskap. Observasjonsteikning rommar også kopiering og etterlikning, der ein gjengir bilete som allereie eksisterar. Dette kan vere fotografi, maleri eller andre sine teikningar.

Forestillingsteikning er visualisering av indre bilete. Det kan vere ein tanke, ein idé, ei kjensle eller eit konsept. Med konsept meinas i denne oppgåva eit omgrep eller ein teori. Forestillingsteikning inkluderar hukommelsesteikning, fantasiteikning, teikning som metafor og teikning som eit kommunikativt reiskap. Hukommelsesteikning er teikning som baserar seg på vår evne til å gjengi røyndommen slik vi hugsar at den er. Eksempelvis gjer ein dette ved å teikne eit menneske, eit tre eller ein bil basert på hukommelse av korleis desse objekta ser ut. Fantasiteikning er basert på utopiskildringar. Teikning som metafor tyder at dei strekane ein set på papiret, blir eit bilete på noko

anna. Til dømes kan ein trekant vere ein metafor på hierarki og ein stige kan vere ein metafor på utvikling. Metaforen sin funksjon er å utvide vår forståing av eit konsept, ein tanke eller ei kjensle. Teikning som kommunikativt reiskap viser til teikning som blir laga for å konkretisere tankar, idear og konsept for eigen del, og teikning som blir nytta som ei visuell støtte til det verbale for å konkretisere eller underbygge det som blir sagt, med den hensikt å styrke den verbale kommunikasjonen.

Identitet

Wenger fokuserar på at utdanning, på eit generelt plan, skal bidra til å opne identiteten vår. Det vil seie utforsking av nye måtar å tenke på og nye måtar å sjå verda på, som går utover den tilstanden vi er i (Wenger 1998). Wenger formulerar: «(...) identity in social terms is not denying individuality but viewing the very definition of individuality as something that is part of the practices of specific communities» (ibid:146). Wenger presiserar at identitet handlar om den individuelle identiteten, men studerar samtidig det individuelle ut ifrå eit sosialt perspektiv. Dette tyder at identitet studeras som ei individuell sak, men at identitet er noko som i stor grad blir konstruert i eit sosialt fellesskap. Med tanke på denne oppgåva si avgrensing, vil dette seie at samspelet i praksisfellesskapet (lærarar og studentar) har stor innverknad på konstruering av studentar sin faglæreridentitet. I denne oppgåva blir identitet difor knytt til studentane sin faglæreridentitet. I forlenging av dette er det viktig å påpeike at studentane sin faglæreridentitet samtidig er med på å forme praksisfellesskapet sin identitet, sidan identiteten til kvart enkeltindvid er med på å definere praksisfellesskapet. No vil det bli presisert kva som meinas med faglæreridentitet.

I fyrste kapittel i rammeplanen for faglærerutdanninga, som er felles for alle lærarutdanningar, blir fem kompetanseområde lagt til grunn for den allsidige kompetansen ein lærar bør ha. Desse er fagleg-, didaktisk-, sosial-, yrkesetisk-, og endrings- og utviklingskompetanse, og desse utgjer kjernen i læraren sin profesjonskunnskap (UFD 2003:6). Slik eg tolkar det er kompetanseområda sentrale aspekt ved utdanninga, som skal bidra til å utvikle studentar sin profesjonelle læraridentitet. I denne masteroppgåva vil ikkje alle desse kompetanseområda studerast i høve til identitet, men avgrensas til områda fagleg- og didaktisk kompetanse, slik det også blir peika på i problemformuleringa. Desse to kompetanseområda står også oppført i rammeplanen sitt kapittel to, som omhandlar faglærerutdanning i formgiving, kunst og handverk, som *skapande arbeid*, og *fagdidaktikk*. Desse utgjer, i tillegg til *fagteori*, tre målområde under grunnstudium i formgiving,

kunst og handverk⁹ (UFD 2003). Sidan denne oppgåva omhandlar teikneundervisning, har eg gjort ei ytlegerare avgrensing. Det vil bli undersøkt kva som karakteriserar studentane sin læraridentitet, avgrensa til det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga. Teiknefagleg innhald omhandlar det som gjeng fører seg i verkstadsperiodane der det blir arbeida med teikning og utgjer den faglege kompetansen. Fagleg kompetanse blir i rammeplanen skildra som sjølv grunnlaget for den pedagogiske verksemda (UFD 2003), og er med dette er ein føresetnad for å undervise i eit fag og utføre oppgåva som rettleiar, førebilete og inspirator (ibid). I følgje rammeplanen for faglærarutdanninga skal «studiet skal gi studentene innsikt og ferdighet i skapende virksomhet og sette dem istand til å bruke et bredt spekter av materialer og uttryksmåter som er hensiktsmessige i pedagogisk arbeid» (UFD 2003:21). Om ein overfører dette til teikneundervisninga tyder dette at undervisninga skal gje studentane innsikt i varierte måtar å tilnærme seg teikning på, som er hensiktsmessige for varierte føremål. Det teiknefaglege innhaldet inkluderar i hovudsak kva for eit innhaldet som blir vektlagt i undervisninga, kva som er meir perifert, mål og framgangsmåtar som blir bruka i undervisninga.

Fagdidaktisk innhald i undervisninga handlar om korleis det blir arbeida med fagdidaktikk i verkstadsperiodane, samt forelesingar i fagdidaktikk som er retta mot teikning. I rammeplanen blir didaktisk kompetanse mellom anna skildra som det å kunne velje og grunnleggje læringsinnhald og arbeidsmåtar (UFD 2003). I tillegg til dette er arbeid med fagdidaktikken sine tre spørjeord kva, korleis og kvifor, etter mitt syn grunnleggjande for utvikling av fagdidaktisk kompetanse, sidan desse spørjeorda legg refleksjon til grunn for undervisninga sitt innhald og framgangsmåtar. Fagdidaktisk kompetanse har også å gjere med evne til å grunnleggje verdien fagområdet har, både for enkeltindivid og for samfunn.

Faget Kunst og handverk er stadig gjenstand for ytre press, noko tidlegare kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell sitt forslag frå 2009 er eit døme på. Solhjell fremma eit forslag om å slå saman Kunst og handverk og Musikk til eitt kreativitetsfag. Dette skapte reaksjonar og hissig debatt og forslaget blei ikkje teke vidare. Dette gjev likevel signal om at faget blir utsett for ytre press, noko som peikar på at det stadig blir viktigare å evne å formidle viktigheita av faget og vere i stand til å grunnleggje faget sin plass i skulen. Noko som er ein sentral del av fagdidaktikken. Dette understrekar at det er viktig å arbeide med å styrke lærararidentitet. Den yttarste konsekvensen av dette er at

⁹ Grunnstudium er både ved HiT og HiO avgrensa til F1 og F2, som er dei to fyrste studieåra.

fagfeltet sin identitet blir styrka. Fagleg- og didaktisk kompetanse er difor sentrale kompetanseområde som er med på å forme studenten sin læraridentitet.

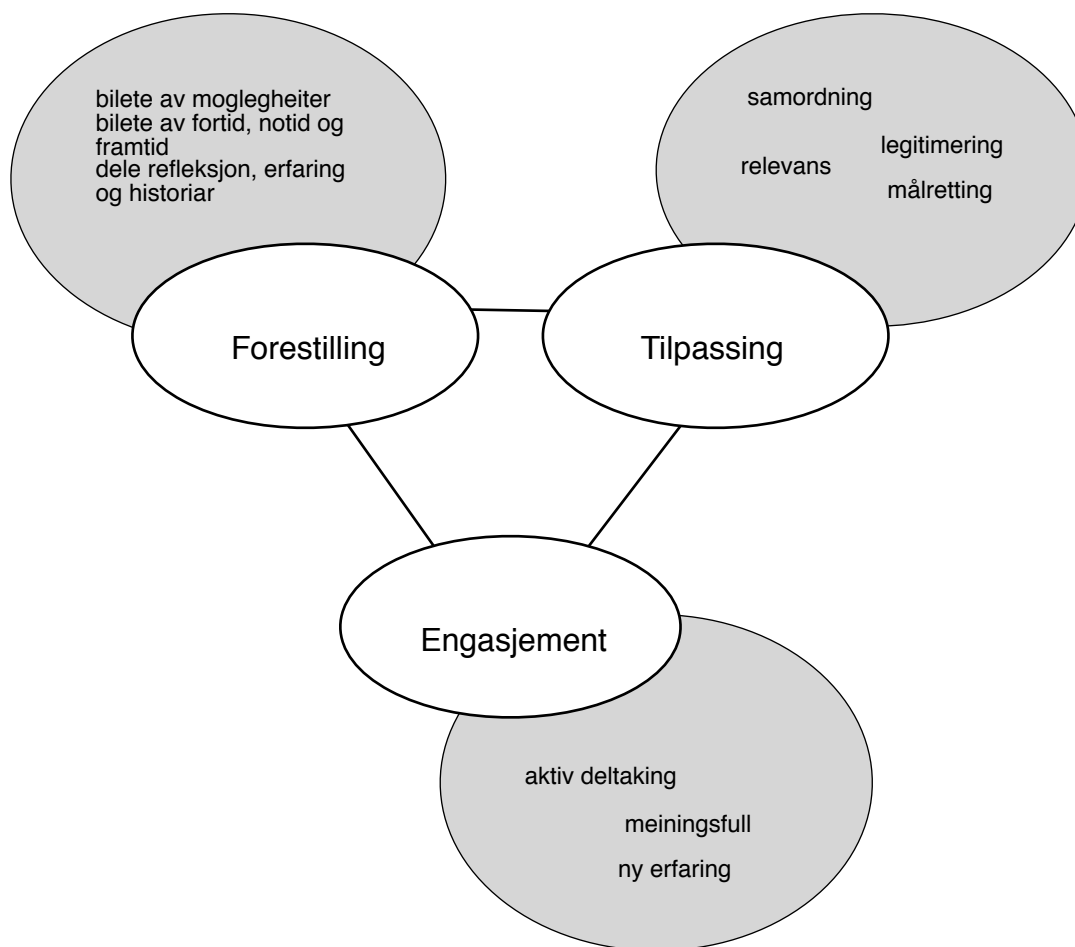
Læraridentitet er ikkje noko som er ferdig utvikla etter endt utdanning. Identitet vil aldri vere eit ferdig definert produkt, arbeid med identitet er kontinuerleg i utvikling (Wenger 1998). Som faglærarstudent har ein på langt nær ferdigutvikla sin læraridentitet etter endt utdanning. Identitetsarbeidet har akkurat starta. Solvoll (2004) påpeikar at vår profesjonelle identitet blir konstituert av utdanninga,- arbeidsplassen- og kollegane våre. Solvoll poengterar med dette at rammene rundt oss har stor innverknad på utforminga av vår profesjonelle identitet. I forlenging av dette er det interessant å spørje seg kor sentral utdanningsinstitusjonen og dei verdiar og haldningar som blir formidla er, med tanke på utviklinga av studentane sin profesjonelle faglæraridentitet. Wenger (1998) festar *engasjement, forestilling og tilpassing* til identitet, og vektlegg at arbeid med desse enten bidreg til å utvikle identitet, eller avgrense ei slik utvikling. I denne oppgåva blir det teiknefaglege og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga sett i ljøs av engasjement, forestilling og tilpassing og korleis desse enten bidreg med, eller innsnevrar utviklinga av studentane sin profesjonelle faglæraridentitet.

Engasjement, forestilling og tilpassing

For å forstå korleis profesjonell yrkesidentitet kan byggast og utviklas, er det som sagt verdifullt å sjå nærare på dei tre omgrepa *engagement, imagination og alignment* (Wenger 1998). Med støtte i den danske oversettinga¹⁰ av *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity* vel eg å oversetje desse til engasjement, forestilling og tilpassing¹¹. Dette er i følge Wenger, tre ulike måtar å høyre til på i eit praksisfellesskap, og tre ulike perspektiv inn på utvikling av identitet. Modellen nedanfor er laga med utgangspunkt i Wenger sin modell (1998:174 og 2004:201). Dei generelle komponentane i modellen er bytta ut med faktorar som direkte kan koplast til bygging av ein profesjonell læraridentitet på faglærarutdanninga. I praksis glir ofte dei tre komponentane inn i kvarandre, men for å kunne nytte desse omgrepa som analysereiskap er det fruktbart med ei viss strukturering. Nedanfor vil eg kort introdusere engasjement, forestilling og tilpassing, og på kva for ein måte dette er verktøy som kan bidra til å bygge ein profesjonell læraridentitet. Under kvart punkt vil det bli stilt nokre spørsmål, som dannar grunnlaget for karakteristikken som blir presentert i kapittel tre.

¹⁰ Boka er oversatt til dansk av Bjørn Nake, og tittelen er *Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet* (2004).

¹¹ I den danske oversettinga er alignment oversatt til indordning (Wenger 2004:201). Med støtte i denne oversettinga har eg oversatt dette til tilpassing, som er ein meir norsk ordlyd.



Modellen viser ein oversikt over tre ulike inngangsportar og deira tilhøyrande faktorar, som verkar inn på bygging av studentar sin profesjonelle faglæraridentitet.

Engasjement

Engasjement er sjølv grunnmuren i eit praksisfellesskap. Fagområdet teikning ville ikkje ha blitt etablert om ikkje eit engasjement hadde vore til stades. Samtidig er engasjement noko ein må arbeide aktivt med for å vedlikehalde. Det er ikkje noko som automatisk følger med det å vere deltakar i eit praksisfellesskap. Aktivitetar og innhald i undervisning, er ikkje noko som nødvendigvis er meningsfullt¹² i seg sjølv, utover sjølv aktiviteten. Det er rammene *kring* aktiviteten som i stor grad avgjer kor meningsfull vi opplev den. Innhaldet i teikneundervisninga og korleis teikning som fagområde blir formidla, er faktorar som spelar inn på i kor stor grad vi

¹² I denne oppgåva vil eg nytte ordet meningsfullt, framanfor Wenger sitt omgrep *negotiation of meaning* (Wenger 1998:52). På dansk er dette oversatt til *meningsforhandling*. Dette er eit uttrykk for den prosessen som gjeng føre seg når vi opplev verda og vårt engasjement i verda som meningsfullt. Meningsforhandling kan finne stad i det vi samtalar, diskuterar, tenker eller handlar. Wenger festar meningsforhandling opp mot noko som skjer mellom deltakarane i praksis (Wenger 1998). Sidan undersøkinga i denne oppgåva er basert på intervju, kan eg ikkje uttale meg om dette. Det som kan bli sagt noko om, er kva for aspekt ved undervisninga som blir erfart meningsfulle, eventuelt ikkje meningsfulle.

opplev ein aktivitet som meiningsfull. Menneske engasjerer seg lettare i aktivitetar som opplevast meiningsfulle, og dette gjeld aktivitetar som vi likar godt, eller aktivitetar vi opplev som utfordrande (Wenger 1998). Eit engasjement kan difor vekse ut ifrå at vi likar ein aktivitet godt, eller at vi opplev denne som utfordrande og at vi som eit resultat av dette opplev utvikling og tilegning av ny erfaring. Både lærarar og studentar tilknytt teikneundervisninga er med på å arbeide med og oppretthalde praksisfellesskapet sitt engasjement. Aktiv deltaking har å gjere med om studentane opplev at dei har innverknad på utvikling av fagområdet i løpet av studiet. Sentrale spørsmål er: kva for faktorar ved teikneundervisninga opplev studentane som meiningsfulle å engasjere seg i og kvifor? I kva for situasjonar formidlar studentane at dei opplev å tilegne seg ny erfaring, og kvifor gjer det dette?

Forestilling

Forestilling blir av Wenger (1998) knytt opp mot det å vere i stand til å utvide vårt bilete av verda og ut ifrå dette skape nye perspektiv på verda og oss sjølve, og studere det vi ser på som sjølvsgt på ein ny måte. Ei faglærarutdanning skal som nemnd førebu studentar på å møte den yrkespraksis som ventar, enten det er arbeid i skuleverket eller innan annan opplæring og formidling knytt til fagleg og kulturelt arbeid (UFD 2003). Arbeid med forestillingsevne kan fungere som eit verktøy til å førebu studentane på dette. Wenger skriv:

Through imagination, we can locate ourselves in the world and in history, and include in our identities other meanings, other possibilities, other perspectives. (...) It is through imagination that we see our own practices as continuing histories that reach far into the past, and it is through imagination that we conceive of new developments, explore alternatives and envision possible futures (Wenger 1998:178).

Eg forstår forestillingsarbeid som det å forestille seg korleis teikning som fagområde har vore gjenstand for utvikling og sjå dagens undervisning (mål og innhald) i ljøs av fortida si teikneundervisning, noko som kan stimulere våre tankar om framtidige moglegheiter. Det teiknefaglege repertoaret faglærarstudentane bygger opp i løpet av studiet er med på å forme det bilete studentane skaper av fagområdet, samt kva for moglegheiter fagområdet disponerar. Dess breidare dette repertoaret er, til større forestillingsevne dannar studentane, med tanke på tilrettelegging av ei variert teikneundervisning. Kva for faktorar i teikneundervisninga opplev studentane at er med på å utvide deira forestillingsevne, og kvifor? Arbeid med forestilling har også å gjere med at deltakarane deler refleksjon, historier og erfaring. Dette er ein faktor som kan vere med på å gjere refleksjon i og om praksis rikare, og utvide bilete kvar enkelt deltakar har av

teikneundervisninga og korleis dette kan formidlas. Kva for refleksjonar, historier, erfaringar deler lærarar og studentar og i kva for situasjonar blir dette eventuelt gjort?

Tilpassing

Tilpassing har å gjere med «coordinating our energy and activities in order to fit within broader structures and contribute to broader enterprises» (Wenger 1998:174). Eg tolkar at tilpassing har å gjere med samordning av dei forskjellige fagområda og målområda innad på faglærerutdanninga. Døme på fagområde er grafikk, IKT, tekstil og teikning, medan målområda er avgrensa til skapande arbeid, fagteori og fagdidaktikk (UFD 2003). Samordning har å gjere med i kor stor grad dei ulike fagområda på utdanninga styrker og utfyller kvarandre, noko som igjen kan knytast til målretting av energi (Wenger 1998). Korleis kan ein «styre» praksisfellesskapet i retning av eit felles mål gjennom samordning av forståingar, handlingar og aktivitetar? Dette betyr ikkje at lærarar og studentar skal ha lik forståing eller like meiningar, men at det er etablert ein felles plattform og ei felles målsetjing å arbeide ut ifrå. Opplev studentane at dei ulike fag- og målområda på studiet er samordna, og i tilfelle på kva måte? Relevans er knytt til studentane si oppleving av at faginnhaldet i teikneundervisninga på utdanninga er aktuelt for ein komande yrkespraksis. Kva for faktorar ved teikneundervisninga opplev faglærarstudentane som relevant, eventuelt lite relevant for seinare yrkespraksis og kvifor? Legitimitet blir i modellen plassert under tilpassing, sidan legitimitet handlar om fagområdet sin betydning for og verdi i høve til samfunnet, og i kor stor grad faginnhald, målsetjing og framgangsmåtar blir rettferdigjort med tanke på tida vi lev i. På kva for ein måte og i kor stor grad opplev studentane at det blir arbeida med legitimering av fagområdet?

Dei tre komponentane engasjement, forestilling og tilpassing fungerer gjensidig. Saman utgjør dei ei brikke i utvikling av studentane sin faglæreridentitet. I praksis glir dei ofte inn i kvarandre og kan difor vere vanskeleg å skilje. Eksempelvis kan det å dele refleksjon og historier gjere at ein aktivitet blir meningsfull. Om ein opplev innhaldet i undervisninga som relevant for komande yrkespraksis kan dette danne utgangspunkt for engasjement. Om ein tilegnar seg ny erfaring kan dette utvide det bilete ein på førehand hadde av fagområdet. Det er viktig å understreke at dei tre omgrepa er meint som verktøy og ein ressurs som kan bidra til å styrke studentane sin faglæreridentitet.

Kvalitativ tilnærming

Denne masteroppgåva er eit kvalitativt studie. I følgje Brinkmann og Tanggaard eksisterar det ikkje nokon allmenn akseptert definisjon av kva kvalitativ forskning er, men at tilnærminga kjenneteiknast av at forskaren interesserar seg for «*hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles» (Brinkmann & Tangaard 2010:17). Metoden som har blitt teke i bruk er gruppeintervju og enkeltintervju og hensikta med dette har vore, gjennom nokre få utvalde intervjupersonar, å oppnå økt kunnskap og forståing av korleis teikneundervisninga på faglærerutdanninga er. I følge Postholm (2010) kjenneteiknast ei kvalitativ tilnærming av at forskaren ikkje berre studerar praksis, men sjølv er aktiv i endring av denne praksisen. På denne måten har forskaren ei aktiv rolle, og er sjølv aktør i konstruering av kunnskap. Sidan eg sjølv har vore faglærarstudent hadde eg eit bilete av korleis teikneundervisninga er. Med bakgrunn i dette var intensjonen med å nytte intervju som metode, nettopp å utvide mi forståing, og danne eit breidare bilete av teikneundervisninga på utdanninga.

Intervju

Metoden er det verktøyet ein tek i bruk for best mogleg å svare på problemformuleringa. Eg har valt å intervjuje både studentar og lærarar ved faglærerutdanninga. Føremålet med å velje dette som metode var å få innblikk i lærarar og studentar sine refleksjonar, opplevingar og erfaringar om praksis. Med dette som utgangspunkt har eg danna eit bilete av korleis teikneundervisninga er med utgangspunkt i intervjupersonane sine synspunkt og opplevingar. Med bakgrunn i dette støttar eg meg til det Kvale og Brinkmann (2009) kallar eit *semistrukturert livsverdenintervju*. Denne intervjuforma brukas når emne frå dagleglivet skal forståast ut ifrå intervjupersonane sine egne perspektiv. Målet med denne intervjuforma er at intervjupersonane spontant skal fortelje om korleis dei opplev teikneundervisninga. Ved å velje intervju som metode fylgjer eg berre verbale formuleringar, noko som i seg sjølv gjev eit avgrensa bilete av korleis undervisninga faktisk er. For å ha oppnå eit meir reelt og heilskapleg bilete av praksis, kunne eg ha nytta metodetriangulering og med dette opparbeida ei større mengde av empiri, noko som kunne ha teikna eit meir reelt bilete av korleis undervisninga er. Hensikta med å velje intervju, har vore å få kjennskap til korleis intervjupersonane ordlegg seg om praksis. Kva for ord blir bruka, kva blir trekt fram som sentralt i undervisninga, og kva blir formidla som eventuelle sterke og svake sider ved undervisninga, var spørsmål som låg til grunn for at metoden intervju blei valt.

Mitt ynskje var å nytte gruppeintervju som metode. Av praktiske årsaker gjorde eg også to enkeltintervju, der det eine av desse var eit telefonintervju¹³. Utover dette blei det gjort gruppeintervju der lærarar og studentar blei intervjuet i separate grupper. Gruppeintervju blir i metodelitteraturen ofte erstatta med termen «fokusgruppeintervju». Kvale og Brinkmann seier om denne intervjuforma at «(...) den kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann 2009:162). I og med at målet var å få intervjupersonane til å fortelje mest mogleg om sine opplevingar og erfaringar, hadde intervjuet ei semistrukturert form. Intervjuguiden til både lærarar og studentar (sjå vedlegg 2 og 3) bestod av fem, opne formulerte spørsmål som skulle invitere til å fortelje. Spørsmåla til studentar og lærarar romma same tematikk, men nokre av spørsmål var ulikt formulert. Ei rekke oppfølgingsspørsmål/stikkord var ført opp i tillegg, som ei hugseliste for meg sjølv. Desse var meint som ei hjelp til å halde rett kurs i intervjuet og ein måte å konkretisere dei forholdsvis vide spørsmåla. Ein annan grunn for val av gruppeintervju var avgrensa tid. Ved å velje denne intervjuforma har eg fått høve til å få synspunkt frå fleire personar. Om eg skulle ha intervjuet kvar av desse enkelvis hadde dette teke mykje tid, noko som kunne ha blitt vanskeleg innanfor tidsrammene til eit masterprosjekt.

Eit semistrukturert intervju skal gje visse føringar for kva det skal samtalar om, samtidig som det skal vere mogleg å vere kreativ innanfor den gitte ramma og gje rom for avstikkarar og spontane utsegn. Ei utfordring med gruppeintervju kan difor vere å halde seg til saken. Til fleire personar ein intervjuar dess meir utfordrande er det å halde fokus gjennom intervjuet. Eit gruppeintervju kan, i følge Kvale og Brinkmann (2009), få eit noko kaotisk preg grunna eit livleg samspel og stort engasjement intervjupersonane imellom. Ei bakside ved å velje gruppeintervju kan også vere at dei dominerande meiningane kjem tydelegast fram, og kanskje setje andre, like sentrale synspunkt i skuggen. Ein fordel med å intervjuet grupper er at intervjuforma gjev rom for at intervjupersonane kan spele på kvarandre sine meiningar, utdjupe kvarandre sine synspunkt og det kan vere lettare å få flyt i samtala enn om ein skulle ha intervjuet personane enkeltvis. Ein av fordelane med gruppeintervju kan også vere at ein kan skape diskusjon kring emnet intervjuet tek føre seg, og med dette lettare få auge på eventuelle motsetningar og motstridande synspunkt intervjupersonane imellom.

¹³ Samtlege gruppeintervju vara maksimalt halvannan time. Enkeltintervjuet vara frå 35-60 minutt.

Utval

Tredjearsstudentar (F3) blei vald som intervjupersonar sidan desse er nærast i å ha fullført heile utdanninga og difor har vore gjennom store delar av teikneundervisninga. Nokre studentar blei intervju rett etter fullført bachelor, medan andre blei intervju etter fullført 5. semester (halvvegs i F3). Ei bakside med å gjere dette kan vere at det er ei stund sidan studentane har hatt teikneundervisning og dei kan ha gløymd aspekt ved undervisninga, som kanskje ville ha kome fram om eg hadde intervju dei medan dei var inne i, eller nett hadde avslutta ein teikneperiode.

Studentar som har ei særskild interesse for teikning og gjerne hadde jobba med teikning i eitt eller fleire av sine fordjupingsprosjekt blei spurt om å stille til intervju. Til saman var det åtte studentar som stilte, fordelt på tre gruppeintervju og to enkeltintervju. Når det gjeld lærarar, valde eg å intervju lærarar på utdanninga som underviser i teikning. Det blei ikkje teke omsyn til lærarane si utdanning eller erfaring, men på lærarar som har undervist i teikning i tidsrommet mellom 2008 og 2010. Grunnen til at eg ikkje tok omsyn til erfaring eller utdanningsbakgrunn var at det skulle dannast eit mest mogleg reelt og usensurert bilete av teikneundervisninga. Det var til saman fem lærarar som stilte til intervju, fordelt på to gruppeintervju. Det er avgrensa kor mange som underviser i teikning og dette gav meg innsnevra valmoglegheiter i høve til kven som blei spurt. Alle intervjupersonar er anonymisert. Alle sitat frå lærarar og studentar som er bruka i oppgåva er skreve på bokmål for at intervjupersonane vanskeleg skal la seg identifisere.

Å undersøke ei kjend praksis

Ved å velje teikneundervisninga på faglærerutdanninga som undersøkingsarena har eg vald å undersøke ei utdanning eg sjølv nyleg har gjennomført. Når ein undersøker ein kjend praksis er det fruktbart å fokusere på det Svein Østerud (1998) kallar *refleksiv bevissthet*. Østerud brukar dette som eit uttrykk for forskaren sin kritiske bevissthet om eigen rolle i høve til det feltet og dei aktørane som blir utforska. Overført til arbeidet med denne masteroppgåva, er eg sjølv ein del av det feltet som blir undersøkt, noko som byr på både fordelar og ulemper. Fordelen med dette har vore at eg er kjend med strukturen på utdanninga og slik sett har det ikkje vore ei framand verd å tre inn i. Det var heller ikkje problematisk å opparbeide kontakt med verken lærarar eller studentar ved faglærerutdanninga. I intervjusituasjonen relaterte studentane seg til meg som ein av dei. Ein som snakka deira språk og ein som kjende seg att i det som blei fortald og som vidare kunne problematisere det som blei sagt. Studentane gav meg stor tillitt, noko som var positivt. Til tider var det likevel ei utfordring at studentane såg på meg som ein «likesinna» og at intervjuet kunne få preg

av å vere ein situasjon der studentane fekk utløp for sin frustrasjon. Dette resulterte i ein del digresjonar, som ikkje var relevante for emnet i intervjuet. Ved desse høva var det mi oppgåve å styre studentane inn att på det gjeldande emnet. Å undersøke ein kjend praksis baud på størst utfordring i lærarintervju. Ved nokre høve opplevde eg å få rolla som tidlegare student, ein som kjende lærarane, visste kva undervisninga handla om og liknande. Min posisjon som tidlegare student var difor til tider utfordrande. Mi rolle som ung masterstudent med avgrensa erfaring, kan også vere ein faktor som spela inn på det intervjupersonane fortalde. Rolla som tidlegare faglærarstudent gjorde også at ein del av det som kom fram i intervju blei teke for gitt. Dette gjeld mellom anna språkbruk, der eg i intervju trudde eg hadde ei forståing av dei omgrepa som blei bruka, noko som ved analyse av intervjumaterialet ikkje alltid viste seg å vere tilfelle¹⁴. For å i større grad unngå dette kunne det vore fruktbart å vore *bevisst naiv*, der eg som intervjuar hadde vore meir open i møtet med det kjende, for å unngå ferdigoppstilte kategoriar og fortolkningar (Kvale & Brinkmann 2009). Dette fortel at det i intervjusituasjonen kunne ha vore fruktbart å vore medveten naiv i møtet med omgrep og formuleringar, for å få ei djupare forståing av intervjupersonane sine synspunkt.

Intervjusituasjonen

Å vere ein god intervjuar krev lang erfaring. Tydlege formulerte spørsmål er eit moment som spelar inn på suksessfaktoren til eit intervju. I mitt høve opplevde eg at nokre av oppfølgingsspørsmåla som blei stilt var uklart formulert, sidan intervjupersonane ikkje heilt forstod kva nokre av spørsmåla innebar. Her kunne eg ha førebudd meg betre ved å ha gjort fleire prøveintervju¹⁵ og konkretisert fleire av oppfølgingsspørsmåla betre i forkant. Eg opplevde også nokre av spørsmåla i intervjuguiden som litt for opne¹⁶, noko som resulterte i at det blei bruka unødig tid på å utdjupe spørsmåla i intervjuet. Grunnen til at det blei formulert opne spørsmål var nettopp for å forsøke å invitere intervjupersonane til å fortelje mest mogleg. I etterkant ser eg at spørsmåla kunne ha vore meir presise. Samtidig var dette eit stadium i prosessen eg ikkje hadde kome til ved utforminga av intervjuguidane. Som tidlegare nemnd kan gruppeintervju bere preg av å vere litt kaotiske. Dette kom særskild til syne i intervju med lærarar, der lærarane til tider var svært engasjerte og hadde

¹⁴ Fleire delar av intervjumaterialet har eit utydleg innhald. Ved fleire høve ettersende eg spørsmål til lærarane over mail, der eit fåtal av desse blei besvart. Dei delane av intervjumaterialet som er utydleg har eg difor vald å utelukke å ta med i karakteristikken, sidan det i ein del utsegn er uklart kva som eigentleg blir formidla.

¹⁵ Det blei gjort fleire prøveintervju der eg intervjuar meg sjølv og eitt gruppeintervju med medstudentar.

¹⁶ Til dømes spørsmålet «kva legg det vekt på i teikneundervisninga?». Og «korleis blir det arbeida med fagdidaktisk refleksjon?»

mykje på hjarta. Til tider var det ei stor utfordring å konsentrere samtala kring det spørsmålet som hadde blitt stilt. Ein utfordring som oppstod i lærarintervju var også at intervjusituasjonen nokre gonger blei ein slags arena for generell refleksjon over teikneundervisning. Ved fleire høve var lærarane utydlege på om det dei fortalde om, faktisk var noko dei la vekt på i teikneundervisninga, eller om dette var relatert til teikneundervisning generelt.

I intervju med studentar opplevde eg metoden gruppeintervju som spesielt fruktbar, i og med at studentane i stor grad spela vidare på kvarandre sine utspel og saman hjelpte kvarandre til å kome på aspekt ved undervisninga som truleg ellers ikkje hadde blitt nemnd. Dette var også til ein viss grad gjenstand i intervju med lærarar. I etterkant av utført undersøking ser eg likevel at det kunne ha vore fruktbart å intervju lærarane enkeltvis. Lærarane svara ofte i vi-form, noko som har vore problematisk med tanke på å skilje meiningane til dei forskjellige lærarane. Lærarane var overraskande samkøyrde. Ved å ha intervju lærarane enkeltvis ville kanskje fleire motstridane synspunkt blitt synlege.

Gyldighet og pålitlighet

I følge mellom anna Silverman (2006), Østerud (1998) og Thagaard (2009), er validitet og reliabilitet omgrep som ikkje er spesielt egna innanfor kvalitativ forskning, sidan omgrepa har utvikla seg innanfor ramma av det positivistiske paradigmet som fyrst og fremst legitimerer kvantitative data. I metodelitteraturen vist til ovanfor kan ein difor sjå at validitet og reliabilitet blir oversett til gyldighet og pålitlighet. Gjenkjennelighet blir ofte bruka i staden for generaliserbarhet. *Reliabiliteten*, eller *pålitligheten*, handlar om tilltru og i kva for ein grad funna i undersøkinga kan bli gjentekne eller eventuelt reprodusert av ein annan forskar. Innanfor kvalitativ metode blir dette ei unaturleg målsetjing i og med at det sosiale samspelet og interaksjonen mellom intervjuar og intervjupersonar er kontekstuell. Det vil vere absurd å krevje at ein annan forskar skal kunne gjenta same intervju og oppnå identisk resultat. I kvalitativ forskning kan ein heller oppnå pålitlighet ved å gjere prosjektet så transparent som mogleg, der «alle kort blir lagt på bordet» (Brinkmann & Tanggaard 2010, Silverman 2009 og Thagaard 2009). Dette har blitt forsøkt oppnådd ved å gjere greie for i kva for ein kontekst eit spørsmål er stilt, og i kva for ein kontekst et utsegn er gitt. For at eit prosjekt skal vere påliteleg må alle val som har blitt teke undervegs i prosessen bli grunngeve og diskutert slik at prosjektet får eit gjennomskinleg preg. *Validiteten*, eller *gyldigheten*, omhandlar i kva grad forskaren sine funn reflekterer føremålet til undersøkinga og representerar røyndommen på ein riktig måte. Gyldigheten må brukast som kvalitetskontroll gjennom alle stadie undervegs i

prosessen og ikkje nyttast som inspeksjon ved slutten av arbeidet (Brinkmann & Kvale 2009). Val av metode, utval av intervjupersonar og tolking av intervjumaterialet er faktorar der gyldighetsspørsmålet står sentralt. Gyldighetsspørsmålet har i mitt høve blitt aller tydlegast i arbeidet med å analyse intervjumaterialet. Ved fleire høve har eg stanga hovudet i veggen sidan mange av utsegna i intervjuet, etter mitt syn var svært vage og difor vanskelege å analysere og tolke. Når eg har vore usikker på kva som faktisk har blitt sagt eller meint, har det vore vanskeleg å utføre analysejobben. I dei høva eg har vore mest usikker blei det ettersendt mail til intervjupersonane med oppfølgingsspørsmål. Ved fleire tilfelle fekk eg dessverre ikkje respons på dette, noko som har resultert i at dei utsegna i intervjuet som er mest uklare, har blitt utelete frå karakteristikken.

Eit anna gyldighetsspørsmål som er sentralt, er i kor stor grad det intervjupersonane *sa* stemmer overeins med korleis praksis faktisk gjeng føre seg. Silverman (2006) seie at det ikkje eksisterar eit stabilt tilhøve mellom kva menneske seier og kva dei faktisk gjer. Ein kan også stille spørsmål ved om aktørane kjenner seg att i karakteristikken som blir presentert i denne oppgåva og om dei kan identifisere seg med dei svakheitene som blir påpeika, samt endringar som blir fremma. Om eg skulle ha fått eit meir heilskapleg og reelt bilete av praksis, hadde eg vore nøydd til å teke i bruk andre metodar i tillegg til intervju. Dette kunne ha kome til uttrykk gjennom observasjon, analyse av rammeplan og fagplanar, analyse av oppgåvetekstar eller det kunne ha blitt sett nærare på pensumlitteratur knytt til teikning og fagdidaktikk på utdanninga. Dette hadde på mange måtar styrka pålitligheten om målet hadde vore å få eit heilskapleg og nyansert bilete av teikneundervisninga. I mitt høve er det ikkje dette som har vore målet. Det har derimot vore å få større kjennskap til korleis det teiknefaglege og fagdidaktiske innhaldet kjem til uttrykk via artikulert praksis. Gyldighetsspørsmålet kan så diskuteras ut ifrå dette. Forstod intervjupersonane spørsmåla som blei stilt? Og er det samsvar mellom mi forståing og intervjupersonane si forståing av spørsmåla som blei stilt? Svarte intervjupersonane på det eg trur dei svara på? Har dei eigentlege refleksjonane til intervjupersonane blitt fanga?

Sosialkonstruktivisme

Fleire forskarar i fagfeltet har dei siste åra nytta det sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn som bakteppe for sitt forskingsarbeid (Gulliksen 2006; Brønne 2009 & Fauske 2010). Ein slik posisjon legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i ein kontekst og ikkje primært gjennom individuelle prosessar.

Hansen og Sehested skriv om sosialkonstruktivismen at dette vitenskapssynet inneber «(...) en række diskussioner inden for både humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab, hvor tilhængere af socialkonstruktivisme nok mere har karakter af at være en bevægelse end et samlet epistemisk samfund» (Hansen og Sehested 2003:9). Det er med andre ord vanskeleg å gje ein klar definisjon av sosialkonstruktivismen. Innan sosialkonstruktivisme er ein ute etter å studere fenomen som blir sett på som konstruerte av og med menneske.

Grunnlaget for mi posisjonering er at eg vel å sjå på dei rådande ideane til eit praksisfellesskap, i dette høvet lærarar og studentar tilknytt teikneundervisninga, som ein sosial konstruksjon. Denne gruppa dannar i samarbeid eit fellesskap, der til dømes aktivitetar, haldningar og kunnskapssyn vil vere med på å forme korleis den enkelte fungerer i gruppa, og det kan gje føringar for kva slags kunnskap den enkelte får moglegheit til å tilegne seg. Til alle tider har det vore slik at ein generasjon påverkar den neste og på denne måten er handlingane og tankesetta til våre forfedre meir eller mindre med på å infiltrere tankesetta og handlingane våre. Når det gjeld målsetjing, innhald og kunnskapssyn knytt til teikning, har det skjedd ei rekke endringar sidan teikning som fag kom inn i skulen i 1889, noko eg var inne på innleiingsvis. Det slår meg at desse reformene eller paradigma, i stor grad er konstruerte av få menneske som har stått sterkt i fagfeltet og med dette har hatt stor innverknad på utvikling- og vidareføringa av fagområdet. Sosiologane Berger og Luckmann skreiv i 1966 boka *Den samfunnskapede virkelighet*, som er eit tidleg og viktig bidrag innan det sosialkonstruktivistiske paradigmet. For Berger og Luckmann er det eit poeng at mennesket kan forandre verda. Dei skriv mellom anna om røyndommen som kviler over menneska i form av institusjonane. Institusjonane, som til dømes skuleverket eller religion har lange tradisjonar og kjem mest sannsynleg ikkje til å opphøyre med det fyrste. Ein kan godt vere ueinig og motarbeide religionen eller skuleverket, men desse vil likevel ikkje forsvinne. Institusjonane kan derimot forandras - om ikkje så mykje - av det enkelte mennesket (Berger og Luckmann 1966).

Dei gode val

Fagplanane ved faglærarutdanninga er forfatta av lærarane ved studiet, og i siste innstans godkjend av studievalet ved høgskulen. Dette gjev læraren innverknad på målsetjing og fagleg innhald i undervisninga. Utover retningslinjene fagplanane gjev har læraren stor fridom til å velje innhald og metodar. Lærarane må med dette ta val, der vala som blir teke er med på å forme studentane sitt repertoar og dei opplevingar og erfaringar studentane etablerer gjennom teikneundervisninga.

Lærarane skaper undervisninga med sine retningslinjer, sine ord og sine handlingar. Korleis teiknefaget blir formidla og undervist av lærarane er truleg med på å forme kva studentane tenker om fagområdet og korleis dei sjølve kjem til å formidle teikning. Eg vel difor å sjå på teikneundervisninga som ein konstruksjon der lærarane fyrst og fremst er dei som konstruerar. Resultatet av dette vil vere at ei teikneundervisning alltid vil vere open for alternative konstruksjonar. Innflytelsesrike fagfolk har lagt føringar for kva for idear som har vore gjeldande til ulike tider, men som Thomsen seie: «reglene kunne like så godt have set anderledes ud, hvis skaberne af dem havde hat lyst til noget andet» (Thomsen 2003:208). Det han seie tolkar eg dit hen at normer, samanhengar, og handlingar er val, ikkje nødvendigeheiter. Det vil alltid vere haldningar og tankesett som i stor grad infiltrerar og påverkar innhaldet i undervisninga. Det er då eit klart sosialkonstruktivist poeng å understreke at desse tankesetta berre er val og at dei ikkje har ein bestemt gyldighetsposisjon (Thomsen 2003).

Sosialkonstruktivismen har somme gonger fått kritikk for at den forkastar tidlegare kunnskap og at kvart enkelt individ «på nytt» må tilegne, eller konstruere kunnskap, uavhengig av til dømes andre si erfaring. Gulliksen kritiserar dette i si avhandling: «instead of rejecting pre-existing knowledge, we accept some ground rules: someone did invent this knowledge and it was accepted as true in a specific context. Over time this knowledge has been re-formulated, developed and tested, and in this way it functions as a relevant, reliable truth» (Gulliksen 2006:31-32). Nokre måtar å gjere ting på har overlevd fordi det er eit resultat av gode, hensiktsmessige val. Dette kan vere val som har artikulerte føremål som er gjeldane ei bestemt tid, eller i ein bestemt kontekst, men vala må igjen revurderast i det vi trer inn i «ei ny tid». Poenget er, at ein kontinuerleg må stille seg kritisk til dei val som eingong har vore hensiktsmessige val, og ikkje ta desse vala for gitt.

For denne masteroppgåva inneber den sosialkonstruktivistiske posisjoneringa å studere etablert kunnskap på fagområdet, men ha eit kritisk blikk til denne, og med utgangspunkt i dette vere *refleksjonsskapande*. I staden for å ta tvilen og valet *ut* av handlinga eller avgjerdsprosessar, skal sosialkonstruktivisten sørgje for at det nettopp blir tvilen og valet som kjem til å stå sentralt i handlingspraksisane våre, i staden for dei «riktige», dominerande måtane å gjere «tinga» på (Thomsen 2003). Sosialkonstruktivismen har med andre ord som føremål å skape refleksjon gjennom problematisering og perspektiveringar. I ein artikkel seier sosiolog Hanne Warming (2003) at det som blir *studert*, i seg sjølv er ein konstruksjon eller del av ein konstruksjonsprosess. Det resultatet ein endar opp med, er resultatet av ein konstruksjonsprosess. Og resultata er i seg sjølv

deltakande i den vidare konstruksjonen av fagfeltet. Å skrive ei masteroppgåve er *min* konstruksjon av dei konstruksjonar lærarar og studentar formar ut ifrå sine erfaringar og opplevingar av røyndommen. I masteroppgåva fortel eg ei historie som har emne teikneundervisninga på faglærerutdanninga. Historia fortel eg frå ein posisjon og den etterstrebar tiltru. Likevel kunne denne historia blitt fortalt annleis frå ein annan forskar sin posisjon.

Analysestrategi for den empiriske undersøkinga

Utgangspunktet for utforminga av intervjuguiden har vore mi eige førforståing, samt det å formulere opne spørsmål, for å legge til rette for at intervjupersonane skulle få utløp for sine meiningar og erfaringar om teikneundervisninga. I analysen av intervjumaterialet har eg difor teke i bruk det Widerberg (2001) kallar ei *empirisk tilnærming*, som vil seie at ein hentar tema frå det empiriske materialet. Tematiseringa som er gjort i det komande kapitlet er difor konstruert med utgangspunkt i spørsmåla i intervjuguiden, samt dei emna som blei synlege i analysen av intervjumaterialet. I intervjumaterialet kan ein sjå at merksemda, av lærarar og studentar, grovt sett blei gjeve til to hovudemne. Dette er *skapande arbeid* (det teiknefaglege innhaldet) og *fagdidaktikk*. Karakteristikken er difor tematisert med utgangspunkt i desse to målområda og kapitla har titlane *teiknefaglege innhald* og *fagdidaktisk refleksjon*. Fyrste del av neste kapittel karakteriserar det teiknefaglege innhaldet i undervisninga, medan siste del er ein karakteristikk av den fagdidaktisk refleksjon i teikneundervisninga. Emna som blir teke opp blir sett i ljøs av engasjement, forestilling og tilpassing, der desse, i tillegg til anna teori vil fungere som analysereiskap



3 Teiknefagleg- og fagdidaktisk innhald i teikneundervisninga

Teiknefagleg innhald

Det var ingen spørsmål i intervjuguiden som konkret omhandla det teiknefaglege innhaldet i undervisninga. Det eg stilte spørsmål om i både student- og lærarintervju, var kva det hadde blitt lagt vekt på undervisninga. Det teiknefaglege innhaldet er ein komponent ved svar på dette spørsmålet, men samla svar på dette er breiare og inkluderar også moment av målsetjing, strukturen på undervisninga, samordning av fagområde og motivasjon. I samtale med studentane skreiv eg ned det dei nemnde som kunne knytast til det teiknefaglege innhaldet. Mot slutten av intervjuet teikna eg eit oversiktskart over det dei hadde sagt og studentane kunne kome med korreksjonar eller legge til komponentar knytt til det teiknefaglege innhaldet dei ikkje hadde nemnd (sjå vedlegg 4). Det studentane og lærarane i sin heilskap sa, dannar utgangspunktet for dette kapitlet. Dette vil med andre ord ikkje gje eit heilskapleg bilete av det teiknefaglege innhaldet i undervisninga, men det kan gje ein peikepinn på kva for eit teiknefagleg repertoar studentane blir presentert for og arbeider med i løpet av det treårige studiet.

Basiskunnskap

I intervju med lærarar var noko av fokuset retta mot at studentane skal tilegne seg grunnleggande basiskunnskap i teikning forholdsvis tidleg i studiet, for så å bygge vidare på denne kunnskapen seinare i studiet. Dei fleste av lærarane var forholdsvis samkøyrde om at basiskunnskap i teikning på utdanninga inneber at studentane skal få erfaring med og kjennskap til varierte måtar å teikne på og erfaring med variert materiale (reiskap og underlag) og erfare at det er mange ulike måtar å undervise i teikning på. Som svar på spørsmålet om kva som meinas med det grunnleggande svara lærar B: «jeg tenker at det rett og slett er å bli kjent med materiale, redskaper og teknikker og beherske en del faguttrykk og begreper (...)». Som den einaste læraren trakk lærar B fram at det å beherske fagterminologi er ein del av det grunnleggande. Lærar C sa, då eg spurde kva ho meinte med «basiskunnskap i tegning»:

ja. alt fra ulike type blyanter. Til formatet man jobber med. Til konturlinje eller variert linje til valører. (...) Komplisert formforståelse. Jobbe med volum, masse, tyngde. Begynner å ha ulike tegneriske uttrykk. Men, basis ligger jo i (...) å gi dem bredde i å se at det er ulike måter undervise i tegning på. (Lærer C).

Lærar E fortalde at han i starten av studiet, har ei slags innleiingsoppgåve der han legg vekt på utprøving av ulikt materiale. Han sa at dette handlar om ei bevisstgjerjing av materiale. Vidare sa han at det er viktig at studentane får sjå at det å teikne har ei stor breidde, og at det blir fokusera på moglegheiter innan teiknefeltet. Han uttrykte etterpå: «jeg tror det er kanskje det som ligger i det grunnleggende, det er mangfold egentlig. Ikke minst didaktisk. At det fins veldig mange forskjellige

metoder for å åpne dører og gi stimulanse». To av lærarane knytte basiskunnskap i teikning opp mot fagdidaktikk. Fagdidaktikken blei i desse høva knytt opp til at det finst mange ulike måtar å undervise i teikning på, mange ulike «metoder» (lærer C). Fagdidaktikken sin korleis-dimensjon (tilrettelegging og gjennomføring av undervisning) blir her åleine trekt fram som del av det grunnleggande, noko eg vil kome nærare inn på i kapitlet fagdidaktisk refleksjon. Slik eg tolkar det meiner lærarane at det å ha basiskunnskap i teikning på utdanninga dreier seg om at studentane skal tilegne seg breidde i teikning, der eksperimentering med ulike teknikkar og materiale står i hovudfokus. Hensikta med dette er å bevisstgjere studentane dei varierte måtane ein kan undervise i teikning på, slik at dei er rusta i møtet med komande yrkespraksis. Fleire av lærarane understreka at studentane har svært variert kompetanse i teikning i det dei byrjar på studiet, noko som også blei understreka av fleire studentar. Som svar på spørsmålet om korleis undervisninga blir tilrettelagt for studentar med så variert kompetanse, sa lærar E:

vi må tilpasse alle nivå, men vi er nødt til å gå gjennom de absolutt grunnleggende kunnskaper. Men, de som kan mye fra før (...) kan tolke det som de vil og forhåpentligvis... går de bredere likevel. (...) Det behøver ikke være noen veldig ulempe for de som kan mye fra før. (...) De ressurssterke klarer seg jo og vokser...uansett. (Lærer E).

Dette kommuniserer at undervisninga fyrst og fremst er lagt til rette for dei studentane som har svært lite erfaring med teikning i det dei byrjar på studiet, og at arbeidet med basiskunnskap er noko alle studentane kan ha nytte av uansett kva for eit nivå dei ligg på. Med utgangspunkt i spørsmålet om kva det har blitt lagt vekt på i undervisninga er det gjennomgåande i intervju med studentar at det har blitt lagt stor vekt på personleg utvikling, der kvar enkelt student skal utvikle sine ferdigheiter, for å bli meir kapable teiknarar. I det studentane blei spurt om å fortelje frå teikneundervisninga nemnde student 3 ein periode der det hadde vore vekt på: «(...) skravering, å bruke forskjellige,... blyant, penn, kull, kritt ikke sant, sånne ting. (...) Det var på en måte en periode da vi skulle finne vår egen strek da, å jobbe videre med den». Student 2 følgde opp med å seie at «det var fokus på egenutvikling». Fleire av studentane nemnde oppsummeringsvis at dei opplev at det har blitt lagt stor vekt på sjølvutvikling. I kontrast til dette var det ein student som opplevde at det omtrent ikkje har vore noko fokus på personleg utvikling og studenten opplev snarare at hovudvekta i teikneundervisninga er eit direkte resultat av innhaldet i kompetansemåla i Kunnskapsløftet. Ho trakk spesielt fram vidaregåande, sidan dette var i fokus siste studieår og at i kompetansemåla til vidaregåande, er det lagt mykje vekt på menneskekropp og anatomi. Ho opplev at dette, nærast åleine, er grunnen for at mykje av innhaldet har omhandla nettopp menneskekropp, anatomi og portrett. Å oppleve at det teiknefaglege innhaldet i undervisninga er relevant for ein

komande yrkespraksis, er høgst sannsynleg ein faktor som spelar inn på studentane sitt engasjement i møte med det teiknefaglege innhaldet i undervisninga. Dette vil vere til nytte for studentane si evne til å kunne forestille seg og vere førebudd på det komande yrket som faglærer i grunnskule eller vidaregåande skule. Samtidig legg ikkje ei slik avgrensing opp til at studentane blir trena i å forestille seg alternative moglegheiter til den gjeldande læreplanen og innhaldet i denne. Skulen sine læreplanar blir revidert med jamne mellomrom, og om ein som student opplev einsidig å bli opplært til å kunne oppfylle kompetansemåla til den dagsaktuelle læreplanen, vil dette truleg ikkje bidra til refleksjon, nytenking og sjølvstende hos studenten. Dette vil eg kome attende til i kapitlet *fagdidaktisk refleksjon i verkstaden*.

Språkbruk

Då lærarane snakka om teikneundervisninga blei omgrep som framgangsmåte, arbeidsmåte, angrepsmåte, metode, fokus, innfallsvinkel, teknikk og tilnæringsmåte bruka om kvarandre. Noko som kan tyde på at fleire av lærarane har utvikla sin individuelle språkbruk. Den eine læraren bruka til dømes konsekvent orda «framgangsmåte» eller «arbeidsmåte», noko vedkommande undervegs i intervjuet eksemplifiserte med «det å gjøre observasjoner» eller «perspektiv». Ein annan lærar nytta konsekvent «metoder» og «angrepsmåter», medan ein tredje tok i bruk ordet «fokus». Læraren forklara «fokus» med at ein kan nærme seg eit motiv på veldig mange ulike måtar og at du til ein viss grad kan bestemme deg for eitt fokus (om du skal fokusere på linje og retning, teikne med berre sirkelbevegelsar, om ein skal sitje eller ligge og teikne). At lærarane ikkje har ein felles, gjentakande ordbruk er noko som forvirra meg både i intervjusituasjonen og i den følgjande intervjuanalysen. Dette indikerer at det er mangel på ein felles og konsekvent språkbruk i fagområdet. Det kan sjå ut til at fleire av lærarane låner omgrep frå andre felt i mangel på spesifikke termar knytt til den teiknefaglege praksis. Desse omgrepa ser for meg ikkje ut til å ha eit klart definert innhald, og det ser ikkje ut til å ha blitt arbeida med ei felles forståing av dei nemnde omgrepa i fagområdet. Dette kan føre meg seg ei fare for å snakke forbi kvarandre eller skape misforståingar. Solvoll koplpar språk opp mot identitet og han seie at «bare en trygg språklig praksis (...) kan skape trygg språklig identitet» (Solvoll 2004:191). Lærarane sin språkbruk etablerer utgangspunktet for studentane sin språkbruk. Om språkbruken i praksisfelleskapet skaper forvirring, blir ikkje omgrepsbruken ein ressurs, men dannar snarare grobottn for usikkerheit. Dette er noko som truleg får konsekvensar for både lærarar og studentar, sidan ein som eit resultat av dette, individuelt konstruerar eigne omgrep og innhaldet i desse, i det ein skal forstå og artikulere fagområdet i praksis.

«Tegn det du ser, ikke det du tror du ser»

Fleire av studentane fortalde at dei i starten av studiet skulle teikne ulike gjenstandar og bruke ulike typar papir og variert reiskap. Med utgangspunkt i dette sa student 2 at «det var fokus på å tegne det du ser, ikke det du tror du ser». Fleire studentar formulera liknande ytringar. Student 7 sa at ein ofte teiknar det ein veit om eit objekt, ikkje det ein faktisk ser, i det eg spurde kva hovudtyngda har ligge på i teikneundervisninga. Ho utdjupa dette slik:

jeg har sett liksom ei rumpe før også tegner du buen sånn tilfeldig, istedetfor å se på den rumpa som står forann deg. (...) For det man ikke alltid tenker på, er at alle ikke ser like ut. (...). Sånn at det er viktig å huske på at ikke alle har samme vidde på skuldrene og ikke alle har samme holdninga i kroppen og sånn, det har de fokusert på syns jeg. (Student 7).

Dette har like trekk til det student 2 kalla skjemateikning. Ho fortalde at det i undervisninga har blitt vektlagt at studentane ikkje skal teikne skjematisk. Eg spurde kva ho legg i skjematisk? «Ja, altså skjematisk vil si å, etterhvert som du blir kjent med former så lager du skjemaer inne i hodet ditt. Skjema for hva som er menneske, sånne typer ikoner». Student 4 føydde til: «det å se, ikke bare tegne fra autopiloten». Dette kan tolkast i retning av at lærarane fokuserar på at studentane skal frigjere seg frå innebygde forestillingar. Samt utfordre studentane til å bli meir observante i møtet med det spesifikke motivert dei teiknar og dei tillærte skjema som blir teke i bruk, som ikkje stemmer overeins med det ein faktisk ser. Å teikne det ein veit om eit objekt, framfor å teikne det ein faktisk ser, er ofte noko barn gjer når dei teiknar. Barn blandar ofte saman ulike måtar å framstille eit objekt på og kan til dømes teikne eit objekt i frontal og profil i ei og same teikning, slik også oldtidas egyptarar gjorde i sine biletfremstillingar (Nielsen 2000). Historisk sett har biletradisjonen baserert seg på skjema og formlar som viser ein korleis ein teiknar til dømes eit menneskehovud, ein fot eller ein fugl. Dette tek kunsthistorikar Ernst Gombrich (1960) opp i si bok *Art and Illusion*, der han presenterar termene «particular» og «universal» og «schema» og «correction». «Particular» vil seie ei framstilling som viser det særeige ved eit spesifikt objekt i motsetnad til «universals» som er ei generell framstilling av eit objekt, også kalla «schema» (Gombrich 1960). Ei teikning av «Vibeke» er ein «particular» til samanlikning med ei teikning av eit kva som helst slags «menneske» som kan karakteriserast som «universal». «Schema», er slik eg tolkar det, nemning på ei visuell oppskrift på korleis ein teiknar til dømes eit auge, ein fugl eller eit menneske. Skjema blir med dette bilete vi lagrar i vår hukommelse og det fungerer som eit slags kodesystem vi tek i bruk i det vi skal teikne - enten det er med utgangspunkt i observasjon eller forestilling. Skjema kan bli problematiske i det vi skal få fram det særeige ved eit

motiv, sidan dei tillærte skjema ofte kjem i vegen, slik at det kan bli vanskeleg for oss å teikne «Vibeke» og ikkje eit kva som helst slags «menneske». Gombrich (1960) påpeiker at etter middelalderen har menneske forsøka å lausrive seg frå framstillingar som er baserte på skjema. Samtidig understrekar han at utan tillærte skjema, kunne ingen menneske ha imitert røyndommen. Det er når desse varierte skjema blir konfrontert med den faktiske røyndommen, at dei blir utvikla og modifisert. Det er dette som kjenneteiknast som «correction» (ibid). Slik eg tolkar intervjumateriale, skal studentane lære å korrigere og modifisere dei allereie tillærte skjema, slik at dei kan ha lettare for å lage ein visuell representasjon av det spesifikke objektet som blir teikna. Gombrich (1960) understrekar at måten vi lagar bilete på alltid byggjer på allereie eksisterande bilete og ikkje gjennom direkte, perseptuell erfaring åleine. I følge Gombrich, kjenneteiknast nettopp ein erfaren kunstnar, av å ha eit breitt skjemavokabular, slik at vedkommande er i stand til å kjapt teikne eit dyr, ein blom eller eit hus, slik eg tolkar det, både etter observasjon og hukommelse.

Kunst, eller handverk?

I intervju formidla nokre studentar at dei syns hovudvekta i undervisninga har ligge på det dei kallar «korrekt» teikning¹⁷. Student 6 sa då eg spurde kva som meinas med «korrekt» teikning?

Det skal være riktige proporsjoner, det skal være riktig skyggelegging, volum, altså alt skal på en måte være korrekt. Det er ikke så mye følselada tegninger. Vi har ikke lært så mye om uttrykk i forhold til tegning, mer den her, å få alt korrekt. (Student 6).

Mot slutten av intervjuet, medan ho såg på oversiktskartet som var teikna opp, sa student 1 at «den tegninga vi har hatt har i hovedsak vært veldig bunden, nesten matematisk. At *sånn* bygger vi opp en tegning». Ho sa vidare at ho kunne tenkt seg at det hadde vore meir eksperimentering i undervisninga, noko ho seinare i intervjuet eksemplifiserte med undervisning i visuell kommunikasjon og ha økter der ein berre kommuniserer med teikning. Ytringa frå student 6 kan forståast som at formidlinga av teikning på utdanninga omhandlar «riktig» og «gale» og det kan gje indikasjonar om at ein må lære å teikne på ein riktig og konvensjonell måte, før ein kan byrje å bruke teikning som eit uttrykksmiddel. To av lærarane kommuniserte eit klart oppgjer med tradisjonen der teikning var avgrensa til å vere eit «uttrykksfag» (lærer D). Som eit oppgjer mot det den «utviklingsspsykologiske tradisjonen har fortalt oss», sa lærar D at ho i møte med studentar, formidlar at dei ikkje skal vere redde for å «gi folk kunnskap». Lærer C fortalde at teikning tidlegare har vore forbunde med ei såkalla naturleg utvikling: «man skal ikke lære barn å tegne, det

¹⁷ Dette kom fram i etterkant av spørsmålet: kva har det blitt lagt vekt på i teikneundervisninga?

var en veldig stor del på søtti og åtti tallet, som endret seg etterhvert, men som fortsatt lever litt baki der». Som ei forlenging av dette nemnde lærar C at det er mange ufaglærte som underviser i Kunst og handverk i skulen og at det difor er viktig at faglærerstudentane tilegnar seg basiskunnskap og metodar for å kunne undervise i teikning.

Lærarane formidlar her eit tydleg oppgjer med det Spord Borgen (1995) kallar den ekspressive retninga, eller det Brønne (2009) kallar for ei karismatiske haldning¹⁸, ei haldning som mellom anna kjenneteiknast av Viktor Lowenfeld og hans syn på kunstundervisning. Lowenfeld la vekt på at stadia i barn si utvikling skulle vere styrande for innhaldet i undervisninga, samstundes som han var talsmann for at vaksne førebilete i møte med barneteikning, kunne synast å avgrense den naturlege, kreative utviklinga hjå barnet. I 1947 ga Lowenfeld ut boka *Creative and Mental Growth*, ei bok som lenge viste seg å vere sentral i utdanning av lærarar i forming i Norden, frå den kom ut på dansk i 1971¹⁹ (Borgen 1995). Innhaldet i teikneundervisninga på faglærerutdanninga ser på mange måtar ut til å spegle oppgjeret med denne tradisjonen, sidan lærarane legg stor vekt på at teikning er noko som skal instrueras og lærast. Innhaldet student 6 legg i «korrekt» teikning, kan peike på at det eksisterar ei forståing av at studentane skal opparbeide evne til «riktig anskuelse», før dei kan byrje å uttrykke seg. Dette blei understreka av lærar C, då ho ytra at hennar jobb er å gje studentane eit handverk til å *kunne* sei noko²⁰. «Riktig anskuelse», som grunnlaget for kunnskap, var noko av kjernen til den sveitsiske pedagoggen Pestalozzi si teikneundervisning som kjenneteiknast som «det pestalozziske motiv» (Andreassen 1961:37). Pestalozzi stod for at teikning var eit ferdigheitsfag, der ferdigheit blei anslått til å handle om å kunne etterlikne og framstille objekt ved hjelp av form og farge (Andreassen 1961). No er det ikkje slik at lærarane på utdanninga kommuniserte at teikning blir avgrensa til å vere eit ferdigheitsfag i den forstand Pestalozzi definerar ferdigheit. Likevel ser «riktig anskuelse» ut til å vere ein viktig innhaldskomponent i undervisninga, saman med utforskning av materiale og utvikling av strek, som oftast med utgangspunkt i observasjon. Dette kommuniserer ei forståing av at teikning som uttrykksfag står i motsetnadsforhold til teikning som ferdigheitsfag, og formidlar ei forståing om at «(...) den eine

¹⁸ Brønne (2009) konstruerar i si avhandling fire perspektiv, som lenkar hennar empirifunn opp mot formgjevingshistoriefeltet, som frå før har delt inn i fagtradisjonen i ulike retningar. Desse fire perspektiva er 1) encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialetame 2)formaleestetisk oppseding 3)karismatisk haldning 4)kritisk biletpedagogikk.

¹⁹ Den danske utgåva har tittelen *Kreativitet og vækst. En redegørelse for den tegnpsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*, og er oversatt av Niels T. Kjelds

²⁰Denne ytringa kom fram på bakgrunn av spørsmål om lærarane kunne sei noko om kor dei legg vekt i høve til fagdidaktikken sine spørjeord kva, korleis og kvifor.

teiknemåten utelukkar den andre» (Brønne 2009:128). Det er ein lærar som tydeleg står i opposisjon til dette, og vedkommande understreka viktigheita av å skape eit vekselspel mellom tilegning av ferdigheit og det å nytte ferdigheitene til å uttrykke seg om noko. Ho uttala:

den forståelsen om at du liksom først skal ha en plattform, så kan du begynne å uttrykke deg. Den tror jeg ofte kan (...) være litt drepene også. (...). Jeg tror det er viktig å veksle mellom å gi perioder der du får gitt elever kunnskap (...), Men, jeg tror også det er viktig at du har perioder der de får bruke, kan du si, kunnskapene sine til å uttrykke seg om noen ting²¹. (Lærer D).

Lærer D kommuniserte ikkje direkte at vekselspillet mellom tilegning av ferdigheit og det å kunne bruke ferdigheitene til å uttrykke seg, er ein innhaldskomponent ved teikneundervisninga på faglærerutdanninga. Lærer D understrekar viktigheita av dette i teikneundervisning i skuleverket. Studentintervju formidlar at dette vekselspillet i liten grad er til stades i teikneundervisninga, og at undervisninga er basert på tilegning av eit handverk, der kunstdelen av faget, kjem stemoderleg ut. Student 4 fortalde at dei ofte har høyrd lærarane uttale: «dere går ikke her for å bli kunstnere», noko student 6 følgde opp med: «det syns jeg er litt dumt. Ikke akkurat det med kunstnere da, men det at man kanskje kveler det kreative (...). Dere skal ikke bli kunstnere, nei, men vi skal jo lære å tenke på en kunstnerisk måte likevel (...))». I forlenging av dette forklara student 6 at det å tenke på en kunstnerisk måte, handlar om å «tenke litt utenfor boksen». Dei fleste studentane understreka kor viktig det er å «kunne det en skal undervise i» (student 6), noko eg tolkar som at det er viktig å mestre handverket teikning, som eksempelvis handlar om å kunne omsetje det tredimensjonale til det todimensjonale, forstå proporsjonar og få fram form ved hjelp av ljøs og skugge, samt korleis utvikle- og arbeide med variert strek. Dette har likskapstrekk med det Karen Brønne kallar for *eit encyklopedisk danningsideal, material- og teknikkferdigheit*. Dette perspektivet har tradisjonelt vektlagt handarbeid, flid og disiplin, og formidlar eit «objektivt» syn på teiknefaget. Denne undervisningstenkinga resulterer i at læraren har fagleg autoritet (Brønne 2009), sidan læraren er den som instruerar.

Intervjumaterialet formidlar at material- og teknikkferdigheit er ein nødvendig føresetnad og viktig å ha som bagasje for å kunne undervise i teikning. Samtidig påpeika fleire studentar mangel på kreativitet og nytenking i fagområdet. Ytringa frå student 2 er oppsummerande på utsegn frå fleire av studentane: «skulle vært litt mer fokus på det å være kreativ i tegnefaget egentlig. Slik som det er i de andre fagene. Der skal du være kreativ, men her er det bare tegning liksom». Med «fagene»

²¹ Dette utsegnet kom i etterkant av spørsmålet: kva for ei kompetanse bør ein faglærer ha i teikning?

refererar student 2 til fagområde på utdanninga, som til dømes tekstil, IKT og grafikk. Dei samla ytringane frå studentane som det er vist til ovanfor, forstår eg som eit uttrykk for at det ein-sidede fokuset på tilegning av ferdigheit går utover fleire av studentane sitt engasjement. Fordi teikneundervisninga i stor grad har hovudvekt på tekniske og handverksmessige aspekt ved teikning og meir eller mindre overser kunstdelen av faget. Studentane opplev handverksmessig ferdigheit som svært relevant bagasje å ha i møtet med ein komande yrkespraksis. Med bakgrunn i studentintervju ser det likevel ut til at fleire av studentane ville ha oppleve innhaldet i undervisninga som meir relevant for ein komande undervisningspraksis, om kreativitet, nytenking og kunstdelen av faget hadde fått større merksemd. Slik sett ville studentane ha fått moglegheit til å tilegne seg ein meir allsidig faglæraridentitet og vore betre rusta i møtet med undervisningspraksis.

Observasjon- og forestillingsteikning

Intervjumaterialet formidlar som sagt at hovudvekta i undervisninga dreier seg om teikning som eit handverk, der arbeid med proporsjonar, anatomi, skygglegging, negative flater, sikting og måling blir trekt fram som sentralt av studentar. Dette undervisningsfokuset formidlar at studentane i løpet av det treårige studiet skal tilegne seg eit repertoar i observasjonsteikning. Dette medfører at studentane får oppøvd si iakttakingsevne og tilegna ferdigheit i å omsetje det tredimensjonale til det todimensjonale, noko som inkluderar ferdigheit i å undersøke, forstå og analysere form, tekstur, proporsjonar og korleis ulike objekt er bygd opp. Arbeid med akt- og krokiteikning blei trekt fram både av lærarar og studentar som ein svært meiningsfull aktivitet, sidan denne aktiviteten fører til at studentane opplev rask progresjon. I intervju nemnde ein student ei oppgåve dei hadde hatt som ho refererte til som «fritegning». Dette forklara ho som ei «bli-kjent oppgave» dei hadde i starten av studieåret. Studentane fekk frie tøyler i det dei skulle lage ei teikning som symboliserte dei sjølv. Med bakgrunn i intervumaterialet er dette den einaste konkrete oppgåva i teikneundervisninga der studentane arbeida med forestillingsteikning. I denne oppgåva fekk studentane moglegheit til å uttrykke seg fritt, med utgangspunkt i til dømes hukommelse-, fantasi,- eller metaforbasert teikning.

I intervju blei «arbeidstegning», «idéutvikling», «redskap for tanken», «skisseverktøy»²² og «pedagogisk verktøy» nemnd. Dette er døme på forestillingsteikning og teiknemåtar som fungerer som eit kommunikativt reiskap, enten det er for å utvikle idear og konkretisere tankar for sin eigen del, eller det er teikning som blir bruka som visuell støtte for å styrke kommunikasjon med andre.

²² I intervjumaterialet blei skissing fyrst og fremst relatert til teikning som del av ein arbeidspesess. Det er viktig å understreke at skissing like gjerne kan tilhøyre observasjonsteikning.

Teikning som fungerer som eit kommunikativt reiskap kjenneteiknast av at den estetiske verdien, sjølv *uttrykket* til teikninga, er underordna teikninga sin kommunikative funksjon og faktiske *innhald*. Intervjumaterialet formidlar at teikning som eit kommunikativt reiskap fyrst og fremst er noko som kjem inn i andre fagområdet, gjerne som del av ein kreativ prosess²³, og at dette bruksperspektivet til teikning i liten grad blir artikulert, verken i teikneundervisninga eller i andre fagområde. Lærar C kommuniserte at ho skulle ynskje at teikning låg til grunn for arbeidsprosessar i fleire av dei andre fagområda og at fagområda ikkje i så stor grad var materialbaserte. Student 8 har også denne opplevinga, og ho formidla at ein i stor grad arbeider med dei ulike fagområda åtskild frå kvarandre. Ho uttala: «(...) når vi har tekstil så arbeider vi med tekstil, i keramikk er det keramikk og i tegning så er det tegning», noko fleire studentar formidla liknande ytringar om. Dette er ein indikasjon på at dei ulike fagområda på utdanninga i liten grad er samordna, i den forstand at dei ikkje blir formidla som direkte avhengige av kvarandre, men at dei fungerer som separate einingar.

Ein student fortalde at dei i ein verkstadsperiode der det blei jobba med maleri, skulle lage femti skisser i arbeid med å utvikle eit motiv dei i etterkant skulle male. Studenten fortalde at det ikkje var samtale eller rettleiing i høve til skissene undervegs i prosessen, men at dei etter innlevering blei vurdert som del av arbeidsprosessen. Ein annan student fortalde at ho laga flesteparten av desse skissene i etterkant av å ha fullført maleriet, sidan ho ikkje såg poenget med å lage så mange skisser i forkant. Uavhengig av dette, fortalde ein annan student at ho hadde slutta å teikne skisser då ho fann ut at dette ikkje var eit innleveringskrav. Dette er døme på situasjonar frå praksis der studentar ikkje teiknar skisser av indre motivasjon og eigen nytteverdi, men av ytre motivasjon for å oppfylle eit gitt krav. At studenten ikkje opplev skissing som ein meningsfull aktivitet, kan vere eit resultat av at lærarane ikkje har artikulert hensikta med å lage skisser, eventuelt at dette ikkje har blitt gjort godt nok. Det kan også vere eit resultat av at valet av å teikne skisser ikkje var eit hensiktsmessige val i høve til denne bestemte oppgåva. Sidan skissing fylte ein forholdsvis stor del av innleveringskravet, formidlar læraren at dette er viktig, men når skissene ikkje blir gjeve merksemd, eller ein hensikt utover det å bli vurdert etter innlevering, kommuniserer læraren at dette likevel ikkje er så viktig. Denne formidlinga er sjølvmotsigande og ser ut til å gjere studentane forvirra med tanke på kva som er skissene sin eigentlege hensikt. Om ein som læraren ikkje gjev skisser eit artikulert føremål, forplantar læraren haldningar om at dette er ein sjølv sagt del av prosessen som meir eller mindre er tradisjonsbunden, framanfor at skissene skal tene prosessen og vere eit reiskap

²³ Spørsmålet som låg til grunn var; kva for ei rolle spelar teikning i dei andre fagområda?

for utvikling, testing og korrigerer av idear og løysingar. At teikning som eit skisse- og idèutviklingsreiskap blir opplevd som ei slags plikt som er ytre motivert, kan bli problematisk når studenten sjølv skal formulere hensikta med å nytte teikning som eit reiskap til sine komande elevar.

Teikning som eit kommunikativt reiskap ser ut til å vere den delen av forestillingsteikning som blir vektlagt på utdanninga, men at dette repertoaret i liten grad blir artikulert. Dette resulterer i at eit repertoar i forestillingsteikning, og artikulering av dette er svakt hjå studentane. Dette fører til at studentane i all hovudsak opparbeider eit repertoar i observasjonsteikning og ein terminologi som høyrer dette repertoaret til, medan forestillingsteikning og artikulering av dette, er meir perifert. Slik sett blir eit repertoar i observasjonsteikning formidla som viktigare enn eit repertoar i forestillingsteikning. I boka *How to Teach Children to Draw* understrekar Wilson og Wilson (2009) kor viktig det er at teikning blir sett på, samtala om, verdsett og forstått og at dette er ein føresetnad for å oppmuntre og motivere einkvar teikneaktivitet. Dette er fyrst og fremst relatert til barneteikning, men har etter mitt syn, verdifull overføringsverdi til andre målgrupper.

I intervju nemnde nokre studentar ei forelesing som etter mitt syn gav dei innblikk i kva eit repertoar i observasjonsteikning kan nyttast til. Fleire studentar fortalde at denne forelesinga hadde gjort stort inntrykk på dei. Forelesinga blei halde av gjesteforelesar Guttorm Guttormsgaard og emnet var Oslo Spektrum. Guttormsgaard er utdanna biletkunstnar og har mellom anna stått for utsmykking av teglsteinsfasaden på Oslo Spektrum og han har tidlegare undervist i teikning ved Arkitektthøgskulen²⁴. Studentane fortalde at han gjennom heile forelesinga bruka tavla aktivt: «(...) og det var liksom hele reisen han tegna mens han snakka. Det satte virkelig spor i meg altså», fortalde den eine studenten. Ein annan student følgde opp med å fortelje at teikningane Guttormsgaard teikna ikkje alltid var direkte knytt til det han snakka om. Studenten fortalde at nokre gonger var teikningane direkte skildrande, slik at studentane lettare skulle forstå kva Guttormsgaard snakka om. Andre gonger var teikningane meir vage og etter studenten sitt syn, ikkje ei direkte visualisering av det Guttormsgaard snakka om. Dette tolkar eg som at nokre av teikningane hadde ei perifer tilknytning til det Guttormsgaard snakka om. Seinare i intervjuet påpeika den same studenten at det var interessant å sjå teikningane «bli til» og at studentane slik

²⁴ Guttormsgaard underviste i teikning ved Arkitektthøgskolen i Oslo (1967-73). Han har vore professor for grafikklinjen ved Statens Kunstakademi (1980), og rektor ved same institusjon (1983-84). Arbeidet med utsmykking av fasaden på Oslo Spektrum arbeida han med frå 1988-94. Lest 24. januar.2011, henta frå; <http://www.kunstnerforbundet.no/kunstnere/122;Guttorm-Guttormsgaard>

fekk ta del i teikneprosessen frå start til slutt. Studentane formidla også at dei synst innhaldet i forelesinga blei meir spanande då dei hadde noko å sjå på, og at det var lettare å fokusere på stoffet i forelesinga då forelesaren var aktiv, ikkje berre verbalt, men også ved sjølv å produsere bilete. Denne forelesinga omhandla ikkje teikning som medium i seg sjølv, men den synleggjorde bruken av teikning som ei visuell støtte til det verbale. Kjennskap til Guttormsgaard sin bruk av teikning, hans *teiknepraksis*, ser ut til å utvida studentane sin horisont, og deira forestillingsevne om kva eit repertoar i observasjonsteikning kan nyttast til. Det er tydeleg at dette var ei oppleving som inspirerte og engasjerte studentane, og noko som har medført at dei i etterkant av forelesinga har reflektert over nokre av eigenskapane til teikning som eit kommunikativt reiskap.

Med bakgrunn i intervju kan ein sjå at studentane i løpet av utdanninga får moglegheit til å tilegne seg eit repertoar i observasjonsteikning, der eit repertoar i forestillingsteikning er perifert. Det er eit paradoks at lærar D understrekar viktigheita av vekselspelet mellom det å tilegne seg ferdigheit og det å nytte denne kompetansen *til* noko i skulen. Med bakgrunn i studentintervjua ser som sagt ikkje dette fokuset ut til å gjenspegle seg i innhaldet undervisninga. Eit einseitig fokus på observasjonsteikning er ikkje med på å gje studentane bilete av dei andre moglegheitene fagområdet disponerar. Å tilegne seg eit repertoar i observasjonsteikning opplevast av studentane som meiningsfullt, i den forstand at dei blir stødigare i noko dei allereie kan ein del om frå før. Forestillingsarbeid handlar om sjå konsertsalen for seg når ein lærer å spele skalaer på eit piano (Wenger 1998). Om teikneundervisninga handlar om proporsjonar, sikting og måling, tekstur og anatomi utan at studentane får innsikt i kva dette repertoaret kan nyttast til, ser det ut til at dette går ut over studentane sitt engasjement. Ein kan seie at observasjonsteikning står i eit avhengig forhold til forestillingsteikning. Det krev eit repertoar i observasjonsteikning for å ha evne til å uttrykke seg og aktivt bruke teikning som eit kommunikativt reiskap. Samtidig fører ikkje eit repertoar i observasjonsteikning automatisk til bruk av teikning som eit reiskap eller som eit medium for å uttrykke seg. Truleg kunne ei større bevisstgjerjing av forestillingsteikning i undervisninga ført til at studentane i større grad hadde oppleve det å tilegne seg eit repertoar i observasjonsteikning som meiningsfullt. Sidan det er fyrst når vi brukar den tilegna ferdigheita til noko, at den blir meiningsfull.

Lærarteikning

Eit spørsmål i intervju med både studentar og lærarar, omhandla om lærarane sjølve teiknar i undervisninga. Nokre av studentar fortalde at det har hendt at lærarane har teikna i undervisninga eller på rettleiing, som regel for underbygge noko dei har sagt. Dette blei eksemplifisert med forklaring av korleis ein støyper i gips, eller eksemplifisering av det teiknefaglege innhaldet, som til dømes variasjon i strek, nivåteikning²⁵ eller negative flater. Studentintervjua formidlar at det å bruke teikning som ei visuell støtte i liten, eller ingen grad har blitt artikulert. Student 1 uttrykte: «(...) nei, det er ikke så veldig mye snakk om det». Student 3 følgjer opp «nei, de bare plutselig tegner og forklarer». «Det faller liksom naturlig inn, det er en selvfølge», la student 2 til. To av studentane hadde vore i praksis saman og fortalde at dei i praksis hadde snakka ein del om det å bruke teikning som visuell støtte i undervisninga: «(...) at det å tegne mens man forklarer er et veldig viktig redskap. Kan ikke huske at det ble nevnt på skolen, men i praksis så har det blitt nevnt» (student 5). Student 7 har opplevde at lærarane har fått fram dert verdifulle med å nytte teikning som eit visuell støtte, ved sjølve å teikning aktivt i undervisninga, og med dette oppfordre studentane til å gjere det same. Student 7 sa at ho kan hugse ein lærar som nemnde at det å sjå ei teikning bli til «live», kan gjere det lettare for nokre menneske å følgje ein tankegang, enn om ein hadde levert ut eit «(...) skriv med den samme tegninga på»²⁶. Samstundes understreka student 7 at bruken av teikning som ei visuell støtte kunne ha blitt tydlegare artikulert. I intervju formidla den eine læraren at undervisninga tek for seg «hva det ene mediet gjør framfor det andre», og at bruken av teikning som «pedagogisk medium» er noko som blir diskutert mykje i undervisninga. Dette tolkar eg som bruk av teikning som ei visuell støtte til det verbale i undervisning, i form av konkretisering av idear eller konsept, framanfor å bruke medium som til dømes foto eller film. Å bruke teikning på denne måten formidlar læraren som svært viktig, og det er tydleg at dette engasjerer vedkommande. Med bakgrunn i studentintervju ser bruken av teikning som eit visuell støtte likvel ikkje ut til å bli tydleg artikulert i undervisninga.

Det kan sjå ut til at fleire av lærarane ser på det å bruke teikning som eit visuell støtte i undervisning eller på rettleiing, som noko studentane skal lære og forstå viktigheita av, gjennom å observere at lærarane teiknar, noko Reitan (2007) karakteriserar som *learning-by-watching*. Er det slik at lærarane medvete ikkje artikulerar bruken av teikning som ei visuell støtte fordi teikning i

²⁵ Nivåteikning blir av student 7 knytt til akkteikning, der det er ulike nivå i høve til korleis ein bygger opp ein menneskekropp, frå geometriske former, parallelle linjer til arbeid med ljøs og skugge.

²⁶ Dette blei sagt i tilknytting til spørsmålet om lærarane teiknar i undervisninga?

dette høvet skal tale for seg sjølv? Eller er dette er ei så innebygd og intuitiv handling at ein i liten grad er den bevisst og dermed heller ikkje er i stand til å verbalt formidle eventuelle fordelar og ulemper ved denne bruken av teikning? Gill Hope understrekar kor viktig det er at barn ser vaksne teikne, og seier at ein ser få lærarar som brukar teikning som ei visuell støtte i undervisning, og at fåtalet av lærarane som gjer dette faktisk er klar over den kommunikative verdien teikning har (Hope 2008:169). Å tydeleggjere og artikulere eigenskapane teikninga har som ei visuell støtte, kan vere ein faktor som kan bidra til å gjere studentane sitt bilete av dei moglegheitene teikning som medium disponerar rikare.

Alle lærarane fortalde at det hender dei teiknar i undervisninga og at dette som regel er i samband med konkretisering og demonstrering av det teiknefaglege innhaldet. To av lærarane knytte dette til rettleiing i akt- og krokiteikning, og det å teikne på- eller ved sidan av studentar sine teikningar. Lærarane fortalde at dette er noko dei ofte gjer, men understreka at dei er svært medvetne om *når* dei gjer det, og at dei som regel ber om tillating før dei teiknar på studenten si teikning. Den eine læraren understreka at han ikkje synst studentane er flinke nok til å ta seg av kvarandre sine arbeid og rettleie kvarandre medan dei arbeider med akt og kroki. Samtidig understreka han at studentane ikkje får lov til å teikne på kvarandre sine arbeid. Grunnen til dette kan vere at studentarbeida skal bli vurdert etter kvar verkstadsperiode, og at det difor er viktig at teikningane er produsert eine og åleine av den individuelle studenten. At læraren teiknar på elevane sine teikningar har det vore ulike meiningar om opp gjennom tidene. Eitt syn på dette kjem fram i artikkelen *Litt om oppgavestilling*, av Karl Hagen (1950):

En lærer gjør ikke sine elever en tjeneste i så måte ved f.eks å tegne på deres tegninger når de står fast. Tror læreren det, da narrer han seg selv, og enda mer narrer han elevene. Han løser vanskeligheten for dem riktignok, men stjeler samtidig fra dem en sjanse til vekst. Her som i all pedagogikk gjelder det at læreren har som sitt mål: å hjelpe elevene til å hjelpe seg selv (Hagen 1950:19).

Nina Scott Frisch (2010) tek opp problematikken om læraren si rolle i teikneundervisning i si avhandling. Scott Frisch tek utgangspunkt i eksemplarisk undervisning frå Vega skule, og understrekar at kvalitet på dialogen og kooperativ teikning er stikkorda for å skildre kvaliteten på teikneundervisninga. Kooperativ teikning brukas som eit omgrep for det å teikne på elevane sine teikningar både på den formelle (skulen) og den uformelle arena (fritid). Ein arkitekt eg hadde ei samtale med i høve til arbeid med bacheloroppgåva på faglærerutdanninga gav døme på det som kan karakteriseras som kooperativ teikning på den uformelle arena, og fruktbarheita ved dette. Han

fortalde at noko av grunnen til at han aldri hadde slutta å teikne, var at han opp gjennom barndommen stadig hadde sett faren sin teikne og at faren ofte hadde instruert og korrigert teikningane han hadde laga, noko som resulterte i at han stadig blei ein meir robust teiknar. Dette står i opposisjon til sitatet av Karl Hagen over, der det blir formidla at læraren frårøvar elevane sjanse til vekst om vedkommande teiknar på elevane sine teikningar. Som nemnd fortalde ein lærar at han opplev at faglærarstudentane ikkje er flinke nok til rettleie og instruere kvarandre når dei teiknar akt og kroki, samtidig som han konstatera at studentane ikkje får lov til å teikne på kvarandre sine teikningar. Nina Scott Frisch fortalde i ei forelesing der ho formidla si avhandling²⁷, at det på Vega skule hadde blitt skapt eit miljø der det var greitt å teikne på kvarandre sine teikningar og at dette var noko som både elevar og lærarar formidla at gjorde undervisninga fruktbar. Dette har overføringsverdi til faglærarutdanninga. Arbeid med kooperativ teikning, der studentane teiknar på kvarandre sine arbeid, kan vere ein måte å ufarleggjere det å gripe inn og rettleie andre om dei har støytt på eit problem. Med dette får også studentane trening i verbal instruksjon og sjans til å forestille seg komande rettleiingssituasjonar og kva for utfordringar slike situasjonar byr på.

Oppsummering teiknefagleg innhald

Det som kjenneteiknar lærarane sine utsegn om kva det blir lagt vekt på i undervisninga, er at studentane skal tilegne seg basiskunnskap i teikning. Lærarane legg tilnærma likt innhald i kva som meinas med dette og det dreier seg i hovudsak om at studentane skal få kjennskap til varierte måtar å teikne på og erfaring med variert materiale. Hensikta med dette er at studentane skal erfare at det finst mange ulike måtar å undervise i teikning på, slik at studentane skal vere godt rusta i møte med komande yrkespraksis. På spørsmålet om kva det blir lagt vekt på i undervisninga, er det fleire av studentane som vektlegg personleg utvikling der kvar enkelt student skal styrke sine ferdigheiter for å bli meir kapable teiknarar. Ein student opplevde at dette ikkje hadde vore i fokus, men at innhaldet i undervisninga er eit direkte resultat av innhaldet i kompetansemåla i Kunnskapsløftet. Med dette blir studentane einsidig «opplært» i den gjeldande læreplanen, noko som ikkje bidreg til å utvikle studentane si sjølvstende og evne til refleksjon.

I intervju bruka lærarane ord som metode, angrepsmåte, innfallsvinkel, arbeidsmåte, framgangsmåte, teknikk og fokus om kvarandre. Dei fleste av lærarane såg ut til å ha utvikla ein individuell språkbruk. Dette teiknar eit bilete av ein praksis som låner omgrep frå andre felt, i

²⁷ Forelesinga blei holdt 11. februar 2011, ved Høgskulen i Oslo.

mangel på spesifikke omgrep knytt til den teiknefaglege praksis. Dette kan resultere i forvirring hjå studentane og samtidig gjere at lærarar og studentar misforstår eller snakkar forbi kvarandre, noko som kan gå ut over studentane si utvikling av ein profesjonell faglæraridentitet, der trygg språkleg praksis er ein føresetnad.

Av fleire studentar blei det påpeika at mykje av fokuset i undervisninga har dreia seg om å «tegne det du ser, ikke det du tror du ser», og at ein ikkje skal teikne «skjematisk». Dette har like trekk med det Gombrich (1960) presenterar som «particular» og «universal» og «schema» og «correction». Gombrich formidlar at måten vi lagar bilete på byggjer på allereie eksisterande bilete. Vi tek med andre ord alltid i bruk skjema når vi visualiserer. I møtet med røyndommen opplev vi ofte at desse skjema ikkje stemmer overeins med slik røyndommen faktisk ser ut. Slik eg forstår det skal studentane lære å korrigere og modifisere dei allereie tillærte skjema, slik at dei skal ha lettare for å lage ein visuell representasjon av eit spesifikt objekt, framanfor å teikne generelle representasjonar.

To lærarar kommuniserte eit klart oppgjær med paradigmet der teikning var avgrensa til å vere eit «uttrykksfag». Lærarane fortalde at dei synst det er viktig å formidle til studentane at dei ikkje skal vere «være redde for å gi folk kunnskap». Dei viste eit tydeleg oppgjær med den «ekspressive retninga» (Borgen 1995), der Viktor Lowenfeld og hans syn på kunstundervisning stod sentralt. Lowenfeld såg på barneteikning som noko som ikkje skulle rørast, og slagord som «fri utfolding» og «spontan skaparverksemd» stod sentralt. Dette oppgjæret ser ut til å gjenspegle i innhaldet i undervisninga. Nesten alle studentane fortalde at hovudtyngda i undervisninga har dreia seg om å lære seg handverket teikning, noko som handlar om å teikne med utgangspunkt i observasjonsteikning, der mimesis er noko av hensikta. Fleire studentar påpeika at hovudtyngda i undervisninga har ligge på det student 6 kalla for «korrekt» eller det student 1 kallar for «matematisk» teikning. Teikning der det har blitt lagt føringar for korleis ei teikning skal byggast opp og det skal vere riktige proporsjonar, volum og skyggelegging. Dette fortel at teikning på utdanninga blir formidla som noko som skal bli lært og instruert. Studentane opplev det å tilegne seg teikning som eit handverk som svært relevant med tanke på komande yrkespraksis, samtidig blir det formidla at undervisninga er litt for elementær og repetitiv, sidan mange av studentane har vore gjennom liknande teikneundervisning i tidlegare utdanning. Studentane etterlyste eit større fokus på kreativitet, nytenking og kunstdelen av faget (her referert til faget Kunst og handverk), og opplev dette som nærast fråverande i undervisninga. Student 4 fortalde at dei ofte hadde høyrd lærarane

seie: «dere går ikke her for å bli kunstnere». Studenten fortalte at denne ytringa kveler det kreative og ho ytra at studentane skal lære å tenke på ein kunstnarisk måte, noko det ikkje blir fokusert på i undervisninga. Mangel på det kreative og kunstdelen av faget, ser ut til å gå utover engasjementet til fleire av studentane. Ei større vektlegging av desse faktorane kunne ha gjort undervisninga meir meningsfull og relevant for komande yrkespraksis, samt at studentane kunne fått moglegheit til å tilegne seg ein meir allsidig faglæraridentitet og vore betre rusta i møtet med undervisningspraksis.

I intervju blei det nemnd ei konkret oppgåve i teikneundervisninga som romma forestillingsteikning. Denne oppgåva blei referert til som «fritegning». Dette blei forklara som ei «bli-kjent oppgave» der studentane fekk frie tøyler i det dei skulle laga ei teikning som symboliserte dei sjølve. Lærarar og studentar nemnde også teikning som idéutvikling, som reiskap for tanken, skisseverktøy og arbeidsteikningar. Dette blei fyrst og fremst knytt til teikning som del av ein kreativ prosess i andre fagområde. Ein student fortalde ein episode der studentane skulle teikne femti skisser i planleggingsprosessen av eit maleri. Studenten fortalde at desse skissene hadde blitt teikna i etterkant av fullført maleri, sidan ho ikkje såg hensikta med å teikne så mange skisser. Skissene blei ikkje samtala om eller vurdert undervegs i prosessen, men var ein del av innleveringskravet. Samla fortel dette at studentane ikkje får moglegheit til å tilegne eit repertoar i forestillingsteikning sidan dette er perifert i teikneundervisninga, samt at dette i liten grad blir artikulert verken i teikneundervisninga eller i andre fagområde. Intervjumaterialet kan tolkast i den retning at forestillingsteikning, av lærarane, blir sett på som ei naturleg forlenging av å tilegne seg eit repertoar i observasjonsteikning. Nokre studentar nemnde ei forelesing der gjesteforelesar Guttorm Guttormsgaard hadde snakka om Oslo spektrum. Guttormsgaard teikna aktivt gjennom heile forelesinga. Det er svært tydeleg at denne forelesinga skapte engasjement hjå studentane og har utvida deira forestilling om kva eit solid repertoar i observasjonsteikning kan nyttast til.

Lærarane fortalde at det hender dei teiknar i undervisninga, noko studentane bekreftar. Student 7 fortalde at ho opplev at lærarane har fått fram det verdifulle ved å bruke teikning som ei visuell støtte i kommunikasjon med andre, ved sjølve å teikne mykje. Med bakgrunn i samla intervju ser likevel denne bruken av teikning i liten grad ut til å bli artikulert i undervisninga.

Fagdidaktisk refleksjon

I rammeplanen til faglærerutdanninga sitt fyrste kapittel, som er felles for alle lærerutdanningar reknast *didaktisk kompetanse* som eitt av fem kompetanseområde som skal utgjere ein del av læraren si allsidige kompetanse. I rammeplanen som omhandlar grunnstudium for formgiving, kunst og handverk blir fagdidaktikk som sagt presentert som eitt av tre målområde, der dei to øvrige er *skapande arbeid og fagteori* (UFD 2003). Fagdidaktisk refleksjon går att i fagplanar hjå begge institusjonane. I fagplanen for grunnstudium i formgiving, kunst og handverk ved HiO står det under målområdet fagdidaktikk: «fagdidaktikk reiser viktige spørsmål om skolens faglige innhold, fagets egenart og fagets begrunnelse som skolefag (...) og omhandler refleksjoner om hvordan faget kan læres, utvikles og undervises» (HiO-EST²⁸ 2003:5). I fagplanen for grunnstudium for faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk ved HiT står det under delemne ein, grunnleggande fagdidaktiske og fagteoretiske emne: «fagdidaktikk omhandler helhetlig arbeid med skolefagets egenart, mål, innhold og verdier. I studiearbeidet skal studentene utvikle evne til fagdidaktisk refleksjon (...)» (HiT-EFL²⁹ 2003). I og med at fagdidaktikk er eit eige målområde i fagplanar til begge institusjonar, er dette noko som blir sett på som sentral kompetanse å tilegne seg i løpet av studiet. Dette er grunnen til at noko av hovudfokuset i intervju med både lærarar og studentar var den fagdidaktiske refleksjonen knytt til teikneundervisninga. Sjølv om det i intervju gjenteke gonger blei påpeika at det var det fagdidaktiske i teikneundervisninga som var emne, skjedde det ofte at intervjupersonane snakka meir generelt om fagdidaktikk på utdanninga. Difor vil det bli starta med generelle forståingar av omgrepet fagdidaktikk, medan eg vil gå meir inn på fagdidaktikk som spesifikt omhandlar teikneundervisninga etterkvart.

I intervju kom det fram at på begge institusjonar er fagdidaktikken strukturert slik at det er egne forelesingar med generelle fagdidaktiske emne, medan det fagspesifikke fokuset gjeng føre seg i verkstaden. På den eine institusjonen hadde det, ut ifrå det lærarane visste, vore ei fagdidaktisk forelesing om barn si teikneutvikling, ellers hadde emna vore meir generelle. Ved begge institusjonar skal studentane skrive ein fagdidaktisk refleksjon som del av ein skriftleg rapport etter dei aller fleste verkstadsperiodar. Verken i ramme- eller fagplanar kjem det fram i kor stor grad det fagdidaktiske skal integreras i verkstadsperiodane, men i fagplanar til begge institusjonar står det at

²⁸ Forkortinga HiO-EST blir her bruka for å referer til fagplanar tilknytt FFKH, ved Avdeling for estetiske fag ved Høgskulen i Oslo.

²⁹ Forkortinga HiT-EFT brukas for å referer til fagplanar tilknytt FFKH, ved Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanninga ved Høgskulen i Telemark. Fagplanen for grunnstudium 1. år er tilgjengeleg frå; <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/content/view/full/29698>

eit mål med studiet er å skape eit *samspel* mellom fagområda skapande arbeid, fagteori og fagdidaktikk (HiO-EST 2003 & HiT-EFL 2003).

Forståing av omgrepet fagdidaktikk

I høve til utsegn i dette kapitlet spurde eg lærarane korleis dei arbeider med termen fagdidaktisk refleksjon og eg spurde studentane korleis dei opplev at det blir arbeida med dette omgrepet. Nesten alle studentane fortalde at dei har oppleve frustrasjon kring omgrepet fagdidaktikk i løpet av studiet, særskild i fyrste studieår. Fleire studentar sa at dette var eit heilt nytt omgrep for dei då dei byrja på studiet, og dei synst det er merkeleg at det ikkje har vore eit større fokus på å skape ei forståing av dette fyrste studieår. Det er tydeleg at mange av studentane har oppleve at lærarane har ulik forståing av omgrepet. Student 1 sa: «jeg følte at den ene sa det, men så kunne en annen si noe annet (...)». Litt seinare festa ho dette til den skriftlege fagdidaktiske refleksjonen: «(...) den ene læreren sa hun ville ha et konkret opplegg, men så kom det en annen og sa at; nei, det trenger dere ikke». Student 4 fortalde også at han var usikker på kva den skriftlege refleksjonen skulle innehalde og at han i starten av studiet «(...) bare fant de mest relevante punktene i Kunnskapsløftet (...)». Fem studentar ga uttrykk for at dei hadde fått meir tak på det fagdidaktiske etterkvart som studieforlaupet utvikla seg. Her sa student 1: «jeg syns jo det har blitt mye lettere etterhvert, altså nå i tredje klasse. Da har jeg kanskje skjont det liksom». Student 2 fortalde at det har verka som ei sjølvfølge for lærarane at studentane skal forstå dette omgrepet. Ho følgde opp med å seie at mange har slite når dei skulle skrive den fagdidaktiske refleksjonen:

jeg føler at det er så mange som blir sånn; åhh, den fagdidaktiske delen, jeg har den igjen, ånei. Hva skal vi skrive der? Ja, vi skriver et eller annet. Så noen få ganger føler man at man har noe å skrive om, men veldig ofte skriver jeg noe bare for å skrive noe. (Student 2).

I intervju med lærarar fortalde eg at mange studentar ser ut til å slite med å få tak på kva fagdidaktikk rommar. Med bakgrunn i dette spurde eg lærarane korleis dei vil forklare kva som ligg i ordet fagdidaktikk om ein student spør. Det var ikkje alle lærarane som svara på dette, men nokre forståingar kom fram. Den eine læraren som stilte til intervju hadde ikkje pedagogisk utdanning og som ei følge av dette sa vedkommande at den fagdidaktiske innsikta ikkje var så stor. Lærar C fortalde at ho stadig vekk får spørsmål om kva fagdidaktikk er og at ho forklarar det slik: «det er undervisningsplanlegging, det er tenking rundt undervisning, tilrettelegging av faget *for* undervisning». Vidare fortalde læraren at ho fleire gonger har fått inn skriftlege, fagdidaktiske refleksjonar der studentane har nytta tilsvarande opplegg ho har hatt med studentane og plassert det rett inn på ulike klassetrinn i skulen: «og de er jo ikke beregnet der. (...) hva er det faktisk vi har

jobbet med? Hvordan kan du gjøre det på andre måter som er tilpasset det trinnet?» Lærer B sa at om studentar spør kva fagdidaktikk er, svarar han:

det er å sette det inn i en skole- eller oppdragende sammenheng og reflektere over det. Hva er det med vår undervisning som kan brukes, hvordan, på hvilket trinn, eller til hva? (...). Jeg er veldig enkel og konkret i forhold til det at vi snakker om verdien av det vi gjør, hvordan det kan overføres til (...) ulike skolesammenhenger. (Lærer B).

Lærer B formidlar her at fagdidaktikk vil seie å setje «det» inn i ein skule- eller oppdragande samanheng og reflektere over «det». «Det» vil her seie faginnhaldet, som ut ifrå denne ytringa er noko som er fastsett. I følgje læraren er det ikkje innhaldet som skal problematiseras, det er korleis innhaldet, som allereie er gitt, kan overførast til ulike klasstrinn og skuleslag, noko den eine læraren kallar for å «transponere». Transponere er eit omgrep som stammar frå musikkvitenskapen og tyder å overføre eit musikkstykke frå ein toneart til ein annan. Dette kan tolkast dit hen at det ikkje er sjølv innhaldet som blir problematisert, men *korleis* innhaldet kan overførast og tilpassast til ulike klasstrinn eller målgrupper. Kva innhaldet i teikneundervisninga bør vere og kva for ei målsetjing som er relevant, er etter mi meining aldri fastsett eller ferdig definert og det er nettopp refleksjon og problematisering av kva innhaldet til einkvar tid er og kan eller bør vere, som står sentralt i den fagdidaktiske diskusjonen.

Dei lærarane som er sitert ovanfor knyt fagdidaktikk til tilrettelegging og gjennomføring av undervisning, altså fagdidaktikkens *korleis*-spørsmål. Dette blei understreka av to studentar då eg spurde korleis lærarane har forklara fagdidaktikk. Student 8 sa at lærarane festar omgrepet til korleis ein tilrettelegg eit fag for undervisning i skulen og at det har med planlegging og tilrettelegging og gjennomføring av et fag å gjere. Student 7 sa, at slik ho har forstått det, har lærarane forklara det med «læren om å lære bort» og at dei tre spørjeorda kva, korleis og kvifor er sentrale i det ein skal planlegge undervisning. Desse oppfatningane av fagdidaktikk har klare referansar til eit meir snevert didaktikkomgrep, som tidlegare var gjeldande som metodikk (Gundem 1998, Sjøberg 2001 & Nielsen 2009). Metodikk var avgrensa til å ta for seg metodar for undervisninga (fagdidaktikkens *korleis*-dimensjon), altså det som i dag er *ein* komponent av eit meir komplekst fagdidaktikkomgrep. Fagdidaktikk er meir omfattande sidan det også inkluderar refleksjon over innhald og mål (kva) og grunngevingar for at noko skal bli lært (kvifor) (ibid). At ei utelukking av fagdidaktikkens kva- og kvifor karakteriserar formidlinga av fagdidaktikk på utdanninga, kan få alvorlege konsekvensar for utvikling av fagområdet og det fagdidaktiske kunnskapsfelt. Fordi dette utelukkar problematisering av innhald (både på ideologisk læreplannivå

og det gjennomførte nivå), samt refleksjon over faget sin viktighet og plass i dagens skule. Om det fagdidaktiske fokuset frå lærarhald er konsentrera kring korleis legge til rette for- og gjennomføre undervisning, er ein sannsynleg konsekvens at studentane i liten grad opparbeider evne til refleksjon og problematisering av innhald og målsetjing, og i liten grad i stand til å opparbeide ei kritisk evne. Noko som igjen kan føre til at utviklinga av fagområdet beveger seg unødige sakte. Intervjumaterialet kan tolkast dit hen at det er ein del misforståingar mellom studentar og lærarar kring forståinga av fagdidaktikk. Mange av studentane uttrykte at dei har vore usikre og frustrerte og nokre fortel at dei skriv noko berre for å skrive noko. Dette kommuniserer ei oppleving av fagdidaktikk som «ekstrabryderi». Med andre ord, at det å skrive den fagdidaktiske refleksjonen opplevast som ei slags plikt studentane ikkje opplev meiningsfull og dermed heller ikkje er noko dei engasjerer seg vidare i. Wenger (1998) understrekar at engasjement er noko som må mogleggjerast. Om ikkje det blir arbeida med å skape ei forståing for kva omgrepet fagdidaktikk rommar i starten av studiet, er det vanskeleg å skape eit fagdidaktisk engasjement. Om ikkje ei forståing av omgrepet blir etablert, blir eit engasjement i liten grad gjort mogleg. Studentane slit med å få grep om fagdidaktikken og formildar at dei stadig opplev at lærarane legg ulikt innhaldet i omgrepet. Dette gjer studentane usikre og resulterer i å avgrense utviklinga av identiteten til studentane, sidan det blir bruka mykje tid på å vere forvirra og usikker i møte med omgrepet, i staden for at dette er ein fruktbar innfallsvinkel til korleis problematisere og utvikle fagområdet. Dette avgrensar eit fagdidaktisk engasjement, rett og slett fordi det er mykje usikkerheit kring innhaldet i det omgrepet det skal engasjerast i. Om eit engasjement skal mogleggjerast må ein legge til rette for at studentane kan danne seg ei forståing av omgrepet det skal engasjerast i.

Den fagdidaktisk refleksjonen i verkstaden

I rammeplanen for faglærarutdanninga står det at: «fagdidaktikk skal ses i sammenheng med skapende arbeid (...)» (UFD 2003:21). I følge lærarane går fagdidaktikken sitt fagspesifikke fokus føre seg i verkstaden, den blir *integrert* i undervisninga. I gruppeintervju med studentar kom det fram at det var ein del ulike oppfatningar av kor mykje fagdidaktisk refleksjon det er i verkstadperiodane³⁰. Studentane vektla at dette er svært læraravhengig, at nokre lærarar har ein god del fokus på fagdidaktikk, medan det er meir fråverande hjå andre. Student 1 fortalde at ho syns det har vore veldig lite fagdidaktisk refleksjon i verkstaden: «snakker liksom ikke noe om fagdidaktikk overhodet, det er liksom sånn at de kan nevne ja, at dette er lurt for det fungerer sånn i skolen,

³⁰ Spørsmålet som låg til grunn i intervju med studentar var: fagdidaktisk refleksjon er ein term som går att i fagplanen. På kva for ein måte opplev det at det blir arbeida med dette? I intervju med lærarar blei spørsmålet stilt slik: fagdidaktisk refleksjon er ein term som går att i fagplanen. Korleis arbeider de med dette?

eller». Student 3 sa oppsummeringsvis: «de har nesten ikke snakka om det vettu (fagdidaktisk refleksjon), når vi har hatt tegning. De har bare snakka om det vi må kunne for å tegne, for å gjøre de ulike teknikkene innenfor tegning». På spørsmålet om lærarane snakkar om fagdidaktikk i verkstaden, svara lærar B at for han er det vanskeleg å skilje desse og at det omtrent er umogleg ikkje å snakke skule inn i undervisninga. Han uttrykte at han tenker på teikneundervisninga som beståande av både pedagogikk og kunstnarlege aktivitetar. Lærar D fortalde at ho dagleg diskuterar relasjonen mellom det dei arbeider med i undervisninga og relevansen dette har for skule. I intervjuet verka det som om fleire av lærarane blei litt forbausa då eg fortalde om mi erfaring som tilseie at mange studentar slit med å forstå omgrepet. Lærar C fortalde at fagdidaktiske spørsmål er noko ho omtrent tek opp til dagleg. Eg spurde om det blir integrert i undervisninga? «Ja, jeg får håpe det. Jeg får inntrykk av det egentlig (...). Stusser egentlig over at det er noen som opplever det som spesielt vanskelig». Lærar A har opplevd at studentar slit med å forstå omgrepet og følger opp med å spørje: «og hvordan kan de lære det? For tydeligvis så er det vanskelig for mange (...)». Ein av grunnane til at fleire studentar opplevd arbeid med fagdidaktikk som vanskeleg, kan nettopp vere at mange av lærarane har sine individuelle forståingar av omgrepet og difor har ulike forventingar til kva den skriftlege, fagdidaktiske refleksjonen skal innehalde. Nesten alle lærarane sa dei integrerer fagdidaktisk refleksjon i undervisninga, men fleire studentar etterlyste nettopp dette. Kan det vere slik at det fagdidaktiske i så stor grad blir integrert i undervisninga i verkstaden at studentane ikkje klarer å skilje ut kva fagdidaktikken eigentleg omhandlar? Om lærarane synst det er utfordrande å separere fagdidaktikken frå resten av undervisninga, vil dette naturleg føre til at studentane får oppleving av det same, og ikkje klarar å skilje ut kva som omhandlar fagdidaktikken og kva som ikkje gjer det. Er fagdidaktikk eit så vidt og altomfavnande omgrep at det kan romme «alt og ingenting»? Om det blir arbeida forholdsvis lite med å skape forståing av omgrepet i starten av studiet, får ikkje studentane opparbeida forståing av kva fagdidaktikk rommar og ser difor ut til å bruke mykje tid på å vere usikre i møte med fagdidaktikk i løpet av studiet.

Fleire studentar er tydeleg overraska over at det fagdidaktiske ikkje har blitt meir integrert i verkstadsperiodane. Student 1 fortalde at ho har opplevd desse fagområda som svært åtskild: «fagdidaktikken er det, også har vi det praktisk-estetiske arbeidet der på en måte. Det er to forskjellige ting». Student 2 fortalde med utgangspunkt i spørsmålet om dei har hatt fagdidaktiske diskusjonar i undervisninga: «det holder ikke at man nevner det innimellom, man burde ha et eller annet sånn system som går ut på at nå skal vi (lærarane) få dem (studentane) til å tenke sånn og sånn..., ikke at man tilfeldigvis innimellom nevner det». Student 2 etterlyser, slik eg forstår det, ei

meir heilskapleg og felles tenking frå lærarhald i høve til forståinga av fagdidaktikk og korleis arbeide med fagdidaktiske spørsmål i undervisninga. Fleire av lærarane gjev uttrykk for at dei ikkje har oversikt over kva som har blitt gjennomgått i dei fagdidaktiske forelesingane, noko som gjev signal om at det er lite samordning og kommunikasjon mellom desse instansane, noko som for mange ferske studentar som møter omgrepet for fyrste gong, ser ut til å skape meir forvirring enn klargjering. At fagdidaktiske forelesingar og arbeid i verkstaden blir sett på som separate og lite samordna gjev signal om at målet i rammeplanen som seier at fagdidaktikk skal sjåast i samanheng med skapande arbeid i liten grad blir innfridd. Om lærarane som underviser i verkstadsperiodane ikkje har oversikt over kva som blir gjennomgått i dei teoretiske forelesingane, og omvendt, vil dette truleg gå ut over praksisfellesskapet si oppleving av samordninga mellom målområda ved studiet. Å arbeide ut ifrå ein felles plattform, mot eit felles mål er noko av det som ligg i Wenger (1998) sitt omgrep *tilpassing*. Om det er såpass stor usikkerheit kring eit så sentralt omgrep som fagdidaktikk, kan dette resultere i at ein som student opplev å vere rotlaus, noko som gjer arbeidet med å utvikle ein profesjonell læraridentitet til ei større utfordring enn om ein hadde hatt eit klart, definert utgangspunkt å arbeide ut ifrå.

Lærer D fortalde at ho trur at fagdidaktikk mange gonger kan bli veldig abstrakt, særskild for dei studentane som ikkje har noko anna erfaring frå skulen enn eigen skulegang³¹. Ho har positiv erfaring med å trekke fram studentane sine tankar og erfaringar om og frå praksis og kople dette til drøftinga i undervisninga. Slik eg forstår det, legg lærar D vekt på å skape eit fellesskap der både studentar og lærarar deler historier og tankar om og frå praksis, noko som er ein sentral del av arbeidet med forestilling. Å arbeide med forestillingsevne er ein sentral del av bygging av enkeltindividet sin identitet (Wenger 1998), noko som i yttarste konsekvens utviklar praksisfellesskapet sin identitet. Gjennom å dele refleksjon og erfaring kan deltakaren utvide sitt bilete av den yrkespraksis som ventar etter fullført utdanning, og på denne måten aktivt delta i å utvikle identiteten til både studentar og lærarar, og i forlenging av dette utvikle fellesskapet sin identitet. Lærer D sa at nokre studentar har erfaring frå tidlegare arbeid i skulen, enten det er vidaregåande eller grunnskule, medan andre ikkje har anna erfaring enn frå praksisperiodane på studiet. I slike situasjonar blir det særskild viktig å dele kunnskap, fortalde lærar D. Student 7 sa at nokre av lærarane har fortald om erfaringar dei har gjort seg i arbeid med tidlegare faglærarkull, noko studenten opplev som svært verdifullt. Ho ytra at nokre lærarar innimellom har gjort

³¹ Spørsmålet som blei stilt i forkant av dette utsagnet var: korleis blir undervisninga lagt til rette for at studentane skal bli faglærarar?

studentane klar over «feller» dei tidlegare har gått i, med tanke på til dømes korleis ein oppgåvetekst har blitt formulert. Slik eg forstår studenten, opplev ho at dette gjer undervisninga meir rik og at lærarane med dette ufarleggjer det å gjere feil. Dette er døme på korleis forestillingsarbeid, kan bidra til å etablere ny erfaring hos dei øvrige deltakarane i fellesskapet. Å dele sine refleksjonar om og frå praksis er difor ein faktor som kan utvide foretillingsevna til både studentar og lærarar, og styrke fellesskapet sin identitet ved at felles historier blir etablert. Ofte er det slik at vi opplev ein og same situasjon ulikt, noko som kan utvide den fagdidaktiske diskusjonen med varierte perspektiv på ein og same sak, noko som kan skape eit utvida bilete av ein framtidig yrkespraksis. Å arbeide med forestilling i undervisninga kan difor verke klargjerande og mogleggjere læring i enno større grad.

Som det har blitt peika på, teiknar intervjumaterialet eit bilete av at det er eit stort fokus på fagdidaktikkens korleis spørsmål. Dette blir understreka då fleire av lærarar poengtera at arbeid med å bruke og tolke læreplanen (Kunnskapsløftet), er eit viktig verktøy i arbeid med fagdidaktisk refleksjon i undervisninga. Dette passar med tanke på målet under målområdet fagdidaktikk i rammeplanen til utdanninga, som seier at studentane skal «kunne bruke læreplaner i forhold til formgiving, kunst og håndverk med utgangspunkt i elevenes bakgrunn og forutsetningar» (UFD 2003:22). Dette ekskluderar fagdidaktikken sitt kritiske og problematiserande blikk. Om ein einseitig blir opplært til å kunne bruke og oppfylle læreplanen, slik student 8 opplev undervisninga, utviklar ikkje studentane evne til kritisk, og sjølvstendig tenking. Den gjeldande læreplanen er eit styringsdokument som lærarar er pålagt å innrette seg etter. Samtidig er ikkje innhaldet i læreplanen evig gitt, dette forandrar og utviklar seg med tida. Dette understrekar at det er viktig å kunne stille seg kritisk til innhaldet i den gjeldande planen, sidan dette utviklar evne til sjølvstendig tenking, noko som er viktig i ei tid der læreplanar forholdsvis hyppig blir revidert. Dette fører med seg at lærarar, i løpet av eit yrkesliv, må forholde seg til nye, reviderte læreplanar. Etter mi meining er ei evne til kritisk tenking sentral fagdidaktisk kompetanse og viktig med tanke på å utvikle ein trygg og sjølvstendig faglæreridentitet.

«Ha det i bakhodet»

Studentane i det eine gruppeintervjuet fortalde om ein lærar som spesielt hadde lagt vekt på det fagdidaktiske i undervisninga. Samtidig fortalde studentane at det ikkje var mykje samtaler eller diskusjon om fagdidaktiske spørsmål, men at læraren hadde nemnd fagdidaktiske problemstillingar undervegs i undervisninga, for at studentane skulle «ha det i bakhodet» medan dei jobba.

Studentane ga uttrykk for at dette var svært fruktbart, samtidig som dei etterlyste ei større vektlegging av dette. Student 5 sa at ho hugsar godt det denne læraren sa i den aller fyrste teikneperioden på studiet:

at de erfaringene som dere nå får i tegnetimene, (...) du skal alltid ha i bakhodet at du skal lære det bort til barn. (...) Da ble jeg veldig bevisst på at, men da må jeg jo lære å tegne på en annen måte. (...) når jeg lærer å tegne så må jeg ha et metasyn på hvordan jeg lærer å tegne, å huske det for at jeg skal kunne viderebringe det. I stedet for bare å lære meg å tegne. (Student 5).

Det er tydeleg at ytringa frå læraren har gjort inntrykk på studenten og at dette har vore med på å gjere innhaldet i undervisninga meningsfullt for ho. Nesten alle studentane fortalde at dei på vidaregåande hadde gått linja som då heitte teikning, form og farge, og at dei grunna denne bakgrunnen opplevde teikneundervisninga som repetitiv og elementær. Student 3 fortalde mot slutten av intervjuet: «(...) de tinga jeg har vært gjennom, det har jeg på en måte kunnet fra før av. Jeg har bare blitt flinkere til det», noko fleire av studentane påpeika. I forlenging av dette konstanterte fleire studentar at repetisjon ikkje har blitt oppleve som «bortkasta», sidan ein då «kan tenke på elevene og hvordan de opplever det her». Samtidig etterlyste nokre av studentane, at det nettopp grunna repetisjon burde ha vore meir refleksjon i undervisninga. Dette formidlar at refleksjon over innhaldet i undervisninga kunne ha bidrege til at studentane i større grad hadde oppleve innhaldet som meningsfullt, noko som er ein av faktorane som bidreg til å skape engasjement i praksisfelleskapet. Dette kommuniserer at sjølve teikneaktiviteten på faglærarstudiet i liten grad skaper mening i seg sjølv. Det er konteksten og rammene kring aktiviteten som gjer at aktiviteten opplevast meningsfull (Wenger 1998). Refleksjon over det teiknefaglege innhaldet kunne med dette ha legitimert det å teikne portrett eller stilleben, som studentane fortalde at dei har gjort så mange gonger tidlegare. Slik kunne studentane i større grad utført teikneaktiviteten og samtidig hatt eit metaperspektiv på denne aktiviteten, og erfart kva for ei nytte denne handlinga kan ha, utover handlinga i seg sjølv. To lærarar kommuniserte at det fagdidaktiske refleksjonsnivået til studentane automatisk følgjer «mestring av det håndverksmessige». Noko eg forstår som at det fagdidaktiske refleksjonsnivået til studentane utviklar seg parallelt med tilegning av eit repertoaret i observasjonsteikning, og at dette er noko som meir eller mindre skjer av seg sjølv. Dette formidlar at hovudfokuset i undervisninga fyrst og fremst omhandlar å tilegne seg eit repertoar i skapande arbeid (det ein gjer med hendene), i motsetnad til arbeid med fagdidaktisk refleksjon (det ein gjer med tankane). Dette formidlar at tenkemåten til studentane ikkje er noko det blir arbeida mykje med, med tanke på å utvikle studentane sin faglæraridentitet. Tenking er ein type ferdigheit og noko

ein kan lære seg på lik linje med andre aktivitetar, skriv Edward de Bono (1976). Refleksjon er med andre ord ikkje nødvendigvis noko som parallelt følgjer opparbeiding av eit repertoar i skapande arbeid. De Bono vektlegg at «skill in thinking has much to do with (...) attention-directing» (de Bono 1976:49). Dette er interessant i høve til sitatet frå studenten ovanfor. Studenten blei gjeve eit fokus i møte med teikneaktiviteten og ho kommuniserte at dette gjorde ho meir refleksiv i den utøvande handlinga. Det å ramme inn teikneaktiviteten ved å gje studentane eit bestemt par briller i møte med denne, kan underbygge refleksjon-*i*-handling noko som kjenneteiknast av at ein i den utøvande praksis kombinerer kunnskap, erfaring og intuisjon (Schön 2001). Det kan sjå ut til at dette gjer at studenten tilegnar seg ny erfaring og i større grad opplev teikneaktiviteten som meningsfull, enn om den berre hadde blitt oppleve som teikning for teikning si skuld. Ved å ha eit metasyn på aktiviteten, medan vi held på med den, kan vi i større grad erfare noko vi allereie kan på ein *ny* måte. Å legge til rette for dette, er etter mitt syn noko av læraren si rolle. Ved å ramme inn undervisninga med forteljing, utveksling av erfaring og refleksjon legg læraren til rette for at refleksjon og for at eit metaperspektiv på aktiviteten kan finne stad hos studentane.

Med bakgrunn i studentintervju kan ein sjå at fagdidaktikken i nokre høve, kjem som drypp i undervisninga i verkstaden for å minne studentane på at det er faglærarar dei utdannar seg til. «Ha det i bakhodet» formidlar at fokuset på det fagdidaktiske ser ut til å ligge i skuggen av skapande arbeid. Samtidig er dette ei oppfordring til ein individuell, indre refleksjon, det oppfordrar ikkje til samtale eller diskusjon *i* gruppa. I så måte er ikkje dette nødvendigvis med på å styrke den kollektive identiteten, *praksisfellesskapet* sin identitet, sidan ei oppfordring ikkje vektlegg å få eit svar attende. Dette utfordrar med andre ord ikkje til diskusjon eller samtale mellom deltakarane i fellesskapet. Det å kollektivt dvele over aktuelle og varierte emne, kan føre til at nye og uventa perspektiv ved undervisninga kjem til syne. Ein kollektiv diskusjon kunne ha utfordra studentane til å reflektere, men det ville også ha utfordra læraren sine tankar, verdiar og haldningar. Det er nettopp ved utvikling av begge partar, altså både studentar og lærarar, at praksisfellesskapet utviklar sin identitet (Wenger 1998).

Grunngjeving av fagdidaktiske val

Ein tematikk som blei teke opp i intervju med både lærarar og studentar var om lærarane grunngjev sine fagdidaktiske val i undervisninga. Her samsvara svar frå studentar og lærarar i liten grad, samt at studentane hadde ulike erfaringar med dette. Nesten alle lærarane fortalde at dei grunngjev sine fagdidaktisk val, men i intervju var det få lærarar som utdjupa dette. Lærar C fortalde at når ho har

periodar med akt- og krokiteikning, dreier det seg ikkje berre om å teikne menneskekroppen, men at det handlar meir om teiknemetodar og at kvar dag har sin «angrepsmåte». Eg sa at dette er fagdidaktiske val som ho tek og spurde om ho gjer studentane medvetne desse vala? «Ja. Helt klart. (...). Jeg sier alltid hvorfor jeg tar de valgene jeg gjør. I hvertfall, jeg prøver å være bevisst på å informere om det». Lærar C fortalde at ho *informerar* studentane om dei val ho tek i forkant av undervisninga. Slik eg tolkar dette gjer læraren studentane klar over sine fagdidaktiske val, det er ikkje noko det nødvendigvis blir samtala om eller diskutert saman med studentane.

Då eg stilte spørsmål om lærarane grunngjev sine fagdidaktiske val, blei fleire av studentane engasjerte og det var tydleg at dei hadde ulike erfaringar med dette. Nokre sa at det generelt på studiet kunne ha vore meir grunngjeving av kvifor lærarane tek dei vala dei gjer. Fleire av studentane sa at dei har kjent att metodar som har blitt bruka i undervisninga, der *Å tegne er å se* av Betty Edwards³² blei nemnd, men at dei ikkje kan hugse at lærarane har snakka om at det er frå denne boka metoden har blitt henta, eller at dette har blitt diskutert eller problematisert. Nesten alle studentane etterlyste at lærarane grunngjev sine fagdidaktiske val. Student 1 sa: «(...) det er ikke en selvfølge at vi skjønner det. Det var ofte at vi satt sånn, hvorfor skal vi gjøre det her? Hva er poenget med det?» Studenten følgde opp med: «læreren kunne snakket mer om hvorfor vi gjør ting underveis, det var ikke noe sånn; hvorfor tegna vi interiør? Det var liksom ikke noe snakk om de tingene», noko student 3 nikka bekreftande til. Student 7 har derimot oppleve at lærarane har grunngjeve sine val og fortalde at lærarane ofte forklara kvifor dei hadde vald å gjere det slik dei hadde gjort, noko ho eksemplifiserte med at lærarane har grunngjeve innhaldet i oppgåver dei har fått. Svara frå studentane peikar i ulike retningar. Dette kan vere eit resultat av kor bevisste studentane er nettopp dette i undervisninga, kor mykje merksemd lærarane gjev nettopp dette og kor tydleg, eventuelt utydleg dette blir gjort. Å grunngje fagdidaktiske val handlar i stor grad om å dele erfaring og refleksjon, og med dette gjere undervisninga transparent slik at dette kan vere ein faktor som kan gjere studentane sin fagdidaktiske refleksjon rikare. Om lærarane i større grad synleggjer dei vala som ligg til grunn for undervisninga sitt innhald, kunne dette bidrege til å auke studentane sine forestillingar med tanke på dei val ein som lærarar står ovanfor i høve til planlegging av undervisning. Dette ville på mange måtar vore eit aspekt som kunne ha styrka studentane si utvikling av ein profesjonell læraridentitet.

³² Originaltittel: *Drawing on the right side of the brain* (1979).

Kvifor teikning?

Som nemnd innleiingsvis til dette kapitlet, reiser det fagdidaktiske fokuset i fagplanar til begge institusjonar, sentrale spørsmål om fagleg innhald og faget si grunngeving. Slik eg forstår det rommar dette refleksjon over fagdidaktikken sine spørjeord *kva* og *kvifor*. I eitt av lærarintervjua spurde eg om lærarane kunne seie noko om kor dei legg vekta i høve til fagdidaktikken sine tre spørjeord, *kva*, *korleis* og *kvifor*? Lærer D svara at desse glir inn i kvarandre og følgde opp med ei interessant ytring: «en må jo nødvendigvis diskutere hva, og hvordan..., jeg syns jo kanskje det mest interessante er når du har fått en forståelse og kan begynne å diskutere hvorfor». Dette kan tolkast i retning av at ein fyrst må ha ei forståing for *kva* - mål og innhald og *korleis* - tilrettelegging og gjennomføring, før ein kan byrje å diskutere *kvifor* - som omhandlar grunngeving av fagets eksistens, innhald, framgangsmåtar og fagområdet sin samfunnsrelevans, noko som utgjer fagområdet sin legitimeringsstrategi. I det eine studentintervjuet nemnde eg at ei fagdidaktisk problemstilling ein kan ta opp, er «kvifor teikne»? Til dette svara student 2 momentant: «det er veldig vanskelig å svare eleven på det. Hvorfor skal vi tegne?». Dei to andre studentane nikka bekreftande til dette og student 1 påpeika: «hadde vi fått en forklaring, så hadde det vært lettere å forstå». Student 3 heldt fram og relaterte dette til motivasjon. Det han formidla forstår eg slik, at om studentane forstår grunnen til at innhaldet er som det er, ville dette høgst sannsynleg skapt meir motivasjon hjå studentane. I høve til om refleksjon over grunngeving av fagområdet er noko som funne stad i undervisninga, uttala student 8:

det har vel egentlig aldri vært noe diskusjoner eller noe undervisning, eller noe på hvorfor vi egentlig har tegneundervisning, eller hvorfor vi har det i skolen, viktigheten av faget og sånn, det har vi vel egentlig aldri hatt noe om. (...) Det er jo egentlig noe å savne, for jeg tror mange går rundt og egentlig lurer på hvorfor man gjør det man gjør. (Student 8).

Intervjumaterialet teiknar eit bilete av at det å grunnge fagområdet ikkje er noko det har blitt bruka mykje tid på i løpet av dei tre studieåra. Det er interessant at det blir påpeika at mangel på grunngeving går utover motivasjonen til studentane. Opplev ein ikkje aktiviteten som meningsfull går dette utover engasjementet og tida ein er villig til å investere i ein aktivitet (Wenger 1998). Mange av lærarane poengtera at dei opplev den avgrensa tida som er satt av til teikning i løpet av studiet som eit problem og at dette resulterer i at studentane må «jobbe mye på egenhånd» (lærer C). Som eit resultat av dette kan ein anta at det er særskild viktig å skape engasjement i undervisninga slik at studentane blir motiverte til å bruke tid på dette utover den avsette tida til teikning på studiet. Om studentane ikkje opplev undervisninga som meningsfull minskar dette truleg graden av engasjement og tid studentane er villig til å gje dette. Om ein som faglærer, etter ei

treårig utdanning, sit att med ei kjensle av ikkje å kunne grunnkje viktigheita av teikning, er dette ein faktor som svekkar læraridentiteten til vedkommande.

Om ein teiknar landskap eller stilleben utan å reflektere over grunnen til dette, noko eg forstår at fleire studentar gjer, er dette ein aktivitet som høgst sannsynleg blir opplevd som tradisjonsbasert og ikkje gjort dagsaktuell. Å teikne stilleben eller landskap er ikkje ein dårleg idé, vansken er at dette ikkje blir problematisert. I forlenging av dette er det interessant å følgje lærar D sitt utsegn om at refleksjon over kvifor-spørsmålet kjem i forlenging av forståing av kva, og korleis. Er det slik at det er problematisk å diskutere grunngevingar av fagområdet før ein har tilegna seg eit teiknefagleg repertoar? Det er slik at til meir erfaring studentane har tilegna seg, dess større erfaringsgrunnlag har dei å diskutere ut ifrå. Men, det kan også vere slik at diskusjon og refleksjon kring kvifor, kan vere eit premiss og ein motivasjonsfaktor for å gå inn i ulike teikneaktivitetar. Om fagdidaktikkens kvifor-dimensjon er noko som kjem inn som sluttrefleksjon, kan det ut ifrå studentintervju, sjå ut til at studentane undervegs i undervisninga slit med å forstå meininga med det dei arbeider med. Om ein som nybakt faglærer skal undervise i teikning, men ikkje kan seie kva hensikta med dette er, korleis kan ein då legitimere teikning som fagområde? Er det då vi endar opp med å kommunisere at faget er eit «pausefag»? Student 1 viser med sitt utsegn: «om vi hadde fått en forklaring, så hadde det vært lettere å forstå», at ho set læraren høgt og at ho omtrent overlet dette ansvaret eine og åleine til læraren og at ho nærast ukritisk, ville ha teke det læraren eventuelt hadde sagt for god fisk. Med dette fråskriv studenten seg ansvar for sjølv å reflektere over dette. Solvoll (2004) peikar på at yrkesidentiteten vår blir skapt via andre og aller mest frå dei vi held høgt. Samla kan dette peike på at læraren har stor innverknad og blir sett på som ein autoritær, slik student 1 antyder. Samtidig som læraren blir gjeve nærast alt ansvar til dømes når det gjeld refleksjon over grunngevingar av frihandsteikning.

Til nokre av lærarane blei det fortald at fleire av studentane som hadde blitt intervju, formidla at det er ei stor ufordring å grunnkje kvifor teikne til elevar. Dette såg ut til å overraske den eine læraren. Eg spurde lærarane korleis dei sjølve vil grunnkje fagområdet sin plass på faglærerutdanninga? Lærar B sa at ei grunngeving han brukar på mange nivå er at ein blir kjend med verda gjennom å studere den når ein teiknar og at ein får respekt for og nærheit til det ein teiknar. Han nemnde også sjølvkommunikasjon og kommunikasjon mellom menneske som sentrale grunngevingar og at teikning kan vere ein måte å gje kvarandre informasjon på, sjølv om dette berre er vage idear. Lærar B sa også at ved å teikne kan ein bli ein meir kompetent og kritisk

betraktar. Lærer D samanlikna teikning med foto og sa at ein i etterkant av å ha teikna eit objekt veit mykje meir om det, enn om ein hadde teke eit fotografi av dette. Lærer D verka svært oppteken av nettopp dette og ho la vekt på at teikning er ein heilt særeigen erkjennelsesveg. Vidare trakk ho fram eit døme frå då ein biolog eingong hadde vore på huset og hadde sagt noko i nærleiken av, at det er fyrst når du teiknar fuglen at du veit korleis han ser ut, noko denne læraren sa er sjølve kjernen i grunngevinga av teikning. Lærer B og D sine grunngevingar kan etter mitt syn koplust til to hovudperspektiv. Det eine tek for seg at teikning styrker vår evne til observere, med den hensikt å blir meir observante og kritiske til våre omgjevnader. Det andre perspektivet er teikning som eit medium for kommunikasjon, enten med seg sjølv, eller med andre. Ein lærar skreiv mail til meg i etterkant av intervjuet og sa at han hadde tenkt over spørsmålet «kvifor teikne» og vedkommande sa at han ikkje syns at dei (lærarane) hadde gjeve noko godt svar på dette i intervjuet. Han skreiv samstundes at å svare på dette spørsmålet over mail blei for omfattande. Dette kan forståast slik at læraren synst spørsmålet er viktig, men stort og uoversiktleg, sidan det blir for omfattande å formulere. Er grunngevingar for kvifor teikne så mange at ein ikkje veit kor ein skal byrje? Eller er det slik at dette, for mange ikkje er reflektert godt nok over, og difor blir vanskeleg å setje ord på? Det er svært tydeleg at graden av refleksjon over grunngeving av fagområde teikning er varierende hjå lærarane. Nokre gjev uttrykk for at dette er vanskeleg å formulere på ståande fot, medan andre nærast renn over av engasjement og formulerar grunngevingar på ein tydeleg og god måte. Samtidig er det viktig å understreke at ein med bakgrunn i studentintervju ikkje kan sjå teikn til at lærarane deler sin refleksjon over grunngevingar av fagområdet med studentane.

Kva vi har ord på og kva vi ikkje har ord på kan på mange måtar vere eit direkte resultat av kva det er utvikla litteratur om innan fagfeltet. Ytterstad poengterar at at det er utvikla forholdsvis lite fagdidaktisk litteratur knytt til fagfeltet og at relevante grunnlagsproblem i fagfeltet difor «må gjøres på et generelt didaktisk grunnlag, for deretter overførast til det fagspesifikke» (Ytterstad 2008:12). Intervjupersonane har i stor grad ord på det som omhandlar observasjonsteikning, inkludert materiale og teknikk, noko det er publisert forholdsvis mykje litteratur om. Her kan nemnast Kimon Nicolaïdes (1941) si bok *The natural way to draw: a working plan for art study*. Boka *Drawing and Perceiving* av Douglas Cooper (1992) og Betty Edwards (1979) sitt bidrag *Drawing on the right side of the brain: a course in enhancing creativity and artistic confidence*. Dette var litteratur som også blei nemnd i intervju. Ikkje så mykje litteratur er utvikla i høve til fagdidaktisk refleksjon og legitimering av fagområdet, direkte retta mot faglærarstudentar, noko som på mange måtar gjenspeglar seg i intervju. Grunngeving av fagområdet blir ikkje artikulert like

godt, og er dermed mindre vektlagt i undervisninga. At dette ikkje blir artikulert, tyder ikkje at refleksjon over dette ikkje finn stad. Likevel fører mangelen av dette til at det ikkje blir skapt bevisstheit kring dette i undervisninga.

Oppsummering fagdidaktisk refleksjon

Med bakgrunn i lærarintervju er fagdidaktikk eit omgrep det blir lagt ulikt innhald i. I følge studentintervju har lærarane ulike forventningar til kva den skriftlege fagdidaktiske refleksjonen studentane skriv skal innehalde. Eit fellestrekk hjå nesten alle lærarne si forståing av fagdidaktikk, er at dette fyrst og fremst omhandlar refleksjon av *korleis*-dimensjonen, som dreier seg om tilrettelegging og gjennomføring av undervisning. Denne forståinga av fagdidaktikk har klare røter til det som tidlegare blei omhandla som metodikk, som var avgrensa til å romme refleksjon over tilrettelegging og gjennomføring av undervisning (Gundem 1998, Sjøberg 2001 & Nielsen 2009). Problematisering av innhald (*kva*) og grunngjeving av innhald og mål (*kvifor*) ser ut til å vere forholdsvis fråverande i undervisninga. Dette resulterer i at læraridentiteten studentane opparbeider seg rommar kompetanse i korleis tilrettelegge og gjennomføre undervisning, noko som er viktig fagdidaktiske kompetanse. Samtidig resulterer dette i at læraridentiteten studentane får moglegheit til å opparbeide seg i liten grad inkluderar refleksjon og ei kritisk haldning til innhald og grunngjeving av dette, noko som utgjør ei snever fagdidaktisk kompetanse. Mangel på eit kritisk blikk på fagområdet, blei understreka då fleire av lærarane fortalde at arbeid med å bruke og tolke læreplanen (Kunnskapsløftet), er eit viktig verktøy i arbeid med fagdidaktisk refleksjon i undervisninga. Dette veks truleg ut av målet i rammeplanen til utdanninga som seier at studentane skal «kunne bruke læreplaner i forhold til formgiving, kunst og håndverk med utgangspunkt i elevenes bakgrunn og forutsetninger» (UFD 2003:22).

Intervjumaterialet formidlar at eit fagdidaktisk engasjement i liten grad blir gjort mogleg, sidan mange av studentane fortel at dei bruka mykje tid på vere usikre og forvirra i møtet med omgrepet, særskild i staretten av studiet. Dette formidlar at det fagdidaktiske blir oppfatta som «ekstrabryderi», og ikkje som ein meningsfull aktivitet studentane engasjerer seg vidare i. Engasjement kring det fagdidaktiske ser i liten grad ut til å bli mogleggjort, sidan eit premiss for å kunne engasjere seg er å ha ei forståing for kva det skal engasjerast i. Med bakgrunn i intervju ser ein at dei fagdidaktiske forelesingane og skapande arbeid i verkstaden i liten grad er samordna. Fleire studentar fortalde at dette har blitt oppfatta som to ulike ting, og nokre av lærarane fortalde at dei ikkje har oversikt over kva som blir gjennomgått i dei fagdidaktiske forelesingane.

Nokre av intervjupersonane ga uttrykk for at det å dele historier, erfaring og refleksjon om og frå praksis er svært fruktbart. Noko som er eit verdifullt verktøy til å utvide forestillingsevna til både studentar og lærarar. Student 7 formidla at når lærarane deler refleksjonar over kva som har vore vellukka og kva som har vore mindre vellukka i arbeid med tidlegare kull på utdanninga, gjer dette læraren mindre autoritær og det ufarleggjer det å gjere feil. Dette kan med andre ord vere ein innfallsvinkel til å styrke praksisfellesskapet sin identitet, der ein gjennom å dele historier og refleksjon skaper eit felles erfaringsgrunnlag. Alle lærarane fortalde at dei i større eller mindre grad har gjort studentane klar over dei fagdidaktiske vala som har ligge til grunn for utforming av undervisninga. Student 7 har også oppleve dette, medan dei resterande studentane ikkje har oppleve at lærarane har gjort undervisninga transparent ved å informere eller problematisere dei val som har ligge til grunn for undervisninga. Student 7 sa ho opplevde dette som fruktbart og det ser ut til å styrka hennar forestillingsevne, sidan dette har danna eit bilete av dei val ein står ovanfor i planlegging av undervisning.

Ytringar om graden av fagdidaktisk refleksjon i undervisninga er motsetningsfylte. Mange av lærarane formidla at fagdidaktikken blir integrert i undervisninga og at «skolerelevans» nærast dagleg blir diskutert. Nesten alle studentane ga uttrykk for at den fagdidaktisk refleksjon i verkstaden har vore mangelfull og etterlyste eit større fokus på nettopp dette. Samtidig blei det understreka at dette har vore svært læraravhengig der nokre lærarar har fokusert meir på fagdidaktiske spørsmål i undervisninga, enn andre. Dette kan gje indikasjon om at den fagdidaktiske komponenten, i så stor grad blir integrert i undervisninga, at studentane ikkje klarer å skilje ut kva som tilhøyrrer fagdidaktikken. Med bakgrunn i studentintervju ser det ut til å ha vore lite fokus på det fagdidaktiske i verkstaden og at det har vore lite samtale og diskusjon kring fagdidaktiske emne. Student 5 ga eit døme frå ein av dei fyrste teikneperiodane då læraren fortalde at studentane alltid måtte ha i bakhovudet at det dei kom til å lære i teikneundervisninga, skal dei seinare lære bort til barn. Dette gjorde studenten bevisst på å ha eit metaperspektiv i gjennomføringa av teikneaktiviteten. Fleire studentar bekrefta det som fruktbart når læraren gjev studentane eit fokus i møte med teikneaktiviteten, slik at aktiviteten ikkje berre handlar om teikning for teikning si skuld, men at den blir gjeve ei djupare mening. Dette kunne ha legitimert den store vektlegginga av stilleben og portretteikning som studentane fortalde at dei har gjort så mange gonger tidlegare. Vansken er ikkje nødvendigvis sjølv innhaldet i undervisninga, men at ei problematisering av innhaldet er fråverande. Studentintervju teiknar eit bilete av at fagdidaktikken i verkstadsperiodane blir formidla som noko studentane skal «ha i bakhodet». Det blir med dette

oppfordra til ein individuell, indre refleksjon, ikkje til samtale eller diskusjon i fellesskap, noko som er ein faktor som kunne ha styrka praksisfellesskapet sin identitet. To lærarar kommuniserte at nivået på den fagdidaktiske refleksjonen hjå studentane utviklar seg parallelt med tilegning av det «håndverksmessige». Dette teiknar eit bilete av at hovudfokuset i undervisninga ligg på tilegning av eit teiknefagleg repertoar (det ein gjer med hendene), framanfor fagdidaktisk refleksjon (det ein gjer med tankane). Dette kommuniserer at fagdidaktisk refleksjon ikkje er noko ein treng øving i, på lik linje med øving i teikning

Med bakgrunn i intervjumaterialet ser læraridentiteten studentane blir presentert for i teikneundervisninga, ut til handlar om korleis tilrettelegge og gjennomføre undervisning. Med andre ord korleis undervisningsinnhaldet kan «transponeres» til ulike målgrupper. Dette utelukkar at studentane tilegnar seg ein læraridentitet som også rommar kritisk tenking, problematisering av innhald og grunngjevingar av dette.



4 Observasjon og forestilling - eit komplementært forhold

Profesjonell faglæreridentitet

I dette kapitlet er målet å bidra med drøfting av måtar ein kan arbeide med å utvikle studentane sin profesjonelle faglæreridentitet. Som nemnd i kapittel to kan refleksjon over fagdidaktikken sine tre spørjeord vere ein innfallsvinkel til å arbeide med studentane sin faglæreridentitet. Refleksjon over desse er viktige for at læraren skal kunne treffe gode val, der val av innhald i undervisninga, målsetjing, framgangsmåtar og grunngeving står sentralt. Som karakteristikken som blei presentert i førre kapittel viser, blir fagdidaktikken sitt korleis-spørsmål vektlagt i undervisninga og det er i hovudsak dette aspektet ved fagdidaktikken som blir formidla. Refleksjon over kva- og kvifor-spørsmåla er meir eller mindre er utelete. Dette har difor vore styrande for val av drøftingsperspektiva i dette kapitlet, der fokuset vil være korleis ein gjennom arbeid med desse spørjeorda kan bidra til å utvikle den profesjonelle faglæreridentiteten til studentane. I tillegg til dette vil Wenger sin teori om korleis utvikle identitet i eit praksisfellesskap, gjennom arbeid med engasjement, forestilling og tilpassing stå sentralt.

Arbeid med identitetsutvikling er ein sentral del av utdanninga, sidan det er utdanninga som dannar utgangspunktet for at studentar skal bli sjølvstendige og reflekterte lærarar når dei skal stå på egne bein i framtidig undervisningspraksis. I følgje Wenger skal ei utdanning opne identiteten vår. Utdanninga skal med andre ord legge til rette for at vi utviklar nye måtar å vere på, og strebe etter å få oss til å tenke nye tankar om oss sjølve og om verda rundt oss (Wenger 1998). Nokre yrke krev større sjølvstende og større evne til å ta avgjerder som er grunngeve enn andre. Læreryrket er eitt døme der læraren i stor grad må evne å takle endring, sidan læreplanar stadig blir revidert. Eksempelvis gjekk det berre ni år frå L97 var den styrande læreplanen for skuleverket, til K06 tok over. Dette bekreftar at endringar skjer hyppig og at ein viktig del av lærarrolla i dag er å vere sjølvstendig og kunne takle dei endringane som skjer.

Utvikling av faglæreridentitet, blir i denne oppgåva som sagt avgrensa til å omhandle det teiknefagleg- og fagdidaktisk innhaldet i undervisninga. Karakteristikken som har blitt presentert gjev eit bilete av kva for komponentar som enten er med på å styrke og utvikle faglæreridentiteten eller avgrense utviklinga av denne. Å utvikle ein profesjonell læraridentitet er viktig av mange grunnar. Fyrst og fremst handlar dette om å ha ei reflektert haldning til faget ein underviser i, der spørjeorda kva, korleis og kvifor kan vere eit reiskap for å utvikle dette. Dette inneber ei reflektert haldning til innhald, mål, framgangsmåtar, samt grunngevingar av kvifor dette er viktig både for enkeltindivid og kva for ein verdi det har for samfunnet. Med andre ord, faget sin legitimitet. Ein

profesjonell læraridentitet handlar om å ha eit kritisk blikk på faget, slik at ein utviklar evne til kontinuerleg å stille spørsmål ved det som blir gjort og kvifor. Noko som kan vere ein faktor som kan bidra til å utvikle faget. Profesjonell faglæraridentitet handlar også om å ha kunnskap om faget si historie og kunne sjå at val av innhald, framgangsmåtar og grunngjeving er eit resultat av faget sin tidlegare praksis og ideologiske forankringar. Historia til faget gjev med dette moglegheiter til samtida, der vi tek val med bakgrunn i fagets tidlegare praksis. Identitet handlar også om å kunne artikulere val på ein hensiktsmessig måte og ha eit vokabular som gjer at ein er i stand til å formidle faget på ein god og tydeleg måte. Det er fleire perspektiv som kunne ha vore fruktbare å drøfta i dette kapitlet. Det som blir teke tak i er perspektiv som kom tydelegast fram i intervjumaterialet og som i tillegg er fundamentale aspekt ved utvikling av ein profesjonell læraridentitet. Fyrste delen av kapitlet rommar drøfting av fagleg innhald og mål, medan siste del er drøfting av fagdidaktikken sitt kvifor-spørsmål, som også inkluderar faget sin legitimitet. Hensikta med dette kapitlet er å konstruere eit refleksjonsgrunnlag, som kan danne eit utgangspunkt for diskusjon av korleis ein kan arbeide med å utvikle studentane sin faglæraridentitet i løpet av studiet. Dette er med andre ord *ein* mogleg innfallsvinkel til korleis læraridentiteten kan styrkast og utviklast.

Innhald og mål

Ein vesentleg del av fagdidaktikken handlar som sagt om å problematisere innhald og mål. I tillegg til dette handlar kva-dimensjonen også om kva som er berande tankar i undervisninga og kva som er meir perifert. Dette handlar om å gjere val om kva som er viktig og kva som er mindre viktig for formidling og læring i faget (Sjøberg 2001). Karakteristikken som har blitt presentert viste at teikneundervisninga handlar om å tilegne seg eit repertoar i observasjonsteikning, der mimesis og teikning som handverk er det styrande innhaldet. I intervju presiserte lærarane at det er viktig at studentane tilegnar seg nødvendig ferdigheit for å kunne uttrykke seg. Å uttrykke seg forstår eg som at skaparen omhandlar sine personlege erfaringar, opplevingar og kjensler, slik at teikning blir eit høve til å meddele seg til omverda. Fleire studentar etterlyste eit større fokus på kreativitet og nytenking når dei delte sine synspunkt om teikneundervisninga. Fleire har opplevde at undervisninga har vore repetitiv og litt for elementær. Oppgåvene dei har gjennomført på utdanninga, fortalde dei at dei hadde gjort tilsvarande av ved andre institusjonar. På kva for ein måte kan innhaldet i undervisninga endrast slik at studentane opplev teikneundervisninga som meir meningsfull og relevant for komande yrkespraksis? Dette spørsmålet er styrande for fyrste del av kapitlet.

Det er problematisk å reflektere over innhald og mål, utan å kome inn på grunngeving, sidan dette er noko av føresetnaden for at vi vel innhald og mål. Slik sett vil eg i dette kapitlet kome innom refleksjonar som føyer seg til grunngevingar av fagområdet, sjølv om dette i hovudsak vil bli diskutert i siste delen av kapitlet.

Eit komplementært forhold

Samla kommuniserer intervjumaterialet at innhaldet i teikneundervisninga på utdanninga dreier seg om å tilegna seg eit handverk. Fleire studentar opplev at teikneundervisninga har eit «matematisk» preg, der teikning i større eller mindre grad blir formidla som noko som kan målast i «riktig» og «gale». To lærarar understreka i intervju at det er viktig å formidle til studentane at dei ikkje skal vere redde for å gje «folk kunnskap». Lærarane formidlar her eit tydeleg oppgjær med som særpregar ei karismatisk haldning (Brønne 2009), eller den ekspressive retninga (Borgen 1995), der Viktor Lowenfeld var foregangsmann internasjonalt og Rolf Bull-Hansen var pioner på heimebane. Ideologien handla om at teikning ikkje var noko som skulle instrueras og lærast bort, men vere gjenstand for eit fritt uttrykk og ei indre skaparglede. Det ideologien resulterte i, var at mange barn slutta å teikne, noko som høgst sannsynleg var det motsette av intensjonen til både Lowenfeld og Bull-Hansen. Barn av denne ideologien blei i liten grad gjeve instruksjonar og utvikla difor heller ikkje sine ferdigheiter, noko som gjorde at utviklinga stagnerte, og truleg var grunnen til at mange slutta å teikne. Når det kjem til teikneundervisninga på faglærerutdanninga ser den store vektlegginga av observasjonsteikning ut til å ha blitt etablert som ein motkultur mot «farene» til dette tidlegare paradigmet. Ved å legge hovudvekta på observasjonsteikning blir teikning formidla som noko «objektivt» som skal instrueras og lærast bort, der læraren er den som har fagleg autoritet. Tradisjonelt sett kan ein sjå at undervisning i det eine repertoaret har utelukka undervisning i det andre, noko også intervjumaterialet formidlar. Forestillingsteikning er perifert, og blir formidla som ei naturleg forlenging av å ha tilegna seg eit repertoar i observasjonsteikning. Dette resulterer i at dei to repertoara blir formidla som to ytterpunkt på same akse, ikkje som to teiknemåtar som utfyller og styrkar kvarandre, at dei er komplementære. Kan det vere slik at teikneundervisning som nærast einsidig baserar seg på observasjonsteikning, der teikning som «riktig» og «gale» er underkommuniserte haldningar, endar opp med å resultere i det same som den ekspressive retninga gjorde, at barn sluttar å teikne? Teikning rommar meir enn arbeid med proporsjonar, skyggelegging, sikting og måling. Teikning handlar også om å uttrykke opplevingar, kjensler og fortelje historier. Ei formidling av at observasjonsteikning er den nødvendige staden å byrje om ein skal lære seg å teikne, gjev studentane avgrensa forestillingar om korleis ein kan

undervise i teikning. Ein kan anta at ei teikneundervisning som smalspora fokuserar enten på det eine eller det andre repertoaret fungerer kontraproduktivt, sidan dette berre vil fremje eitt aspekt ved teikning, og samtidig utelukke andre. Ved å vektlegge eitt av repertoara, blir det ikkje gjeve innblikk i mediet si breidde og dei varierte uttrykksformer mediet disponerar, slik rammeplanen antyder (UFD 2003).

At innhaldet i undervisninga i hovudsak handlar om observasjonsteikning kan som sagt vere eit resultat av eit oppgjær med tidlegare ideologi i fagområdet. Hensikta med dette er truleg å utvikle fagområdet, og understreke at teikning har eit kunnskapsinnhald og er noko alle kan lære. Grunnen til den store vektlegginga av observasjonsteikning kan også vere eit resultat av at arbeidet faglærarstudentane utfører skal bli vurdert, der teikning som er basert på mimesis er meir målbart og difor lettare å vurdere, enn teikning som er basert på utopiskildring eller kommunikasjon. Intervjumaterialet kommuniserer at kunstdelen av faget (her refert til Kunst og handverk) kjem stemoderleg ut. Fleire studentar fortalde at lærarane har formidla at «dere går ikke her for å bli kunstnere». Dette er ei formulering student 6 sa ho har reagert på, og ho opplev at denne ytringa kveler det kreative, som også skal vere ein del av faget. Som eit resultat av dette kan ein spørje om teikneundervisning som vektlegg det komplementære forholdet mellom observasjon- og forestillingsteikning kan føre til at studentar opplev undervisninga som meir meningsfull? Og samtidig meir relevant med tanke på å skulle formidle både kunst og handverksdelen av faget etter fullført utdanning? Ei formidling av det komplementære forholdet vil seie at innhaldet i undervisninga består av eit vekselspel mellom desse repertoara, der begge repertoar blir artikulert, og at det blir formidla at dei to teiknemåtane har ulikt kunnskapsinnhald, som kan lærast. Dei to repertoara har sine særtrekk og eigenskapar, som gjer at dei i praksis styrkar og utfyller kvarandre. Arbeid med observasjonsteikning styrkar vår ferdigheit i å observere den ytre røyndommen, og omsetje det vi ser til ei todimensjonal flate. Det styrkar vår evne til å koordinere auge og hand og det styrkar vår forståing av proporsjonar, dimensjonar, form og struktur. Samt at det styrkar vår evne til å få fram form ved hjelp av ulike valørar eller korleis løyse eit problem med forkorting. Til meir trening ein har i observasjonsteikning, dess stødigare blir ein til å omsetje det tredimensjonale til det todimensjonale. Arbeid med forestillingsteikning gjer at ferdigheitene ein tilegnar seg i observasjonsteikning få ein konsekvens i praksis. Noko ein mellom anna får erfare når ein teiknar etter hukommelse. Til fleire gonger ein hest har blitt studert og teikna, dess lettare er det å teikne ein hest basert på hukommelse.

Forestillingsteikning handlar om evne til å visualisere indre bilete. Det kan romme vår evne til å teikne røyndommen slik vi hugsar at den trer fram for oss. Det kan vere teikning som baserar seg på utopiskildring eller visualisering av idear, tankar eller konsept enten det er for å tydeleggjere noko for oss sjølve, eller i kommunikasjon med andre. Forestillingsteikning handlar om å kunne konkretisere noko som enno ikkje eksisterar, det handlar om evne til å «tenke på papiret», eller teikne metaforbaserte teikningar, der linjene du set på papiret er eit bilete på noko anna. Dette kan til dømes vere abstrakte omgrep som demokrati, hierarki eller middelalder, noko som fyrst og fremst handlar om evne til å tenke visuelt, vere problemløysande, analytisk og kreativ. Både barn og vaksne tek i bruk forestillingsteikning i ei eller annan form, enten det er ved å teikne utopiskildringar, eller det er drosling under ei telefonsamtale. Teikning av eit kart for å forklare nokon vegen, eller teikning av det huset ein bur i for gjennom den visuelle representasjonen å få oversikt, eller for å visualisere dette for andre. Gjennom å trene på observasjonsteikning opplev ein høgst sannsynleg å bli dyktigare til å teikne basert på hukommelse, fordi ein har tilegna seg ei rekke visuelle skjema, som har festa seg i hukommelsen, som eit resultat av arbeid med observasjonsteikning. Arbeid med observasjonsteikning resulterer i større valmoglegheiter i arbeid med forestillingsteikning, og ved å arbeide med forestillingsteikning får ferdigheitene ein konsekvens i praksis. Dette peiker på at dei to repertoara bit kvarandre i halen, der desse i praksis fungerer komplementært, der det eine repertoaret ikkje utelukkar det andre, men at dei styrker kvarandre.

For å utvide studentane sine forestillingar om korleis ein kan undervise i teikning, kan det med andre ord vere fruktbart å skape eit vekselspel mellom desse repertoara i undervisninga. Dette er ein innfallsvinkel til teikning som har like trekk med dei to tilnæringsmåtene til teikning som Leslie Cunliffe (2005) presenterar som *from world to mind* og *from mind to world*³³. I kategorien *from world to mind* inkluderar Cunliffe både observasjon- og hukommelsesteikning, noko som både rommar teikning som baserar seg på observasjon av den ytre røyndommen, samt teikning som baserar seg på vår evne til å gjengi røyndommen slik vi hugsar at den er. Altså teikning som baserar seg på vår oppfatting av det vi fysisk ser. *From mind to world* inkluderar teikning som idéutvikling og konkretisering av tankar og idear. Noko som er ein teiknemåte som baserar seg på visualisering av noko som ikkje eksisterar i den ytre røyndommen. Cunliffe poengterer at desse to måtene å arbeide med teikning på fungerer i eit samspel, der fokus på berre ein av tilnæringsmåten kan

³³ Dette stammar frå artikkelen: *Art and World View: Escaping the Formalist Labyrinth*, som blei publisert for fyrste gong i 1996, i tidsskriftet *Journal of Art and Design Education* 15(3), 309-326

resultere i ei passiv haldning og avgrensa respons frå studentar. Eit einseitig fokus på *from mind to world* vil med andre ord ikkje gje studentar det nødvendige repertoaret for å *kunne* uttrykke seg. Samtidig vil eit einseitig fokus på *from world to mind* ikkje automatisk føre til eit repertoar der visualisering av indre bilete står sentralt. Noko som kan føre til at studentar opplev undervisninga som lite dynamisk (ibid). Å gruppere teikning i to hovudrepertoar, slik Cunliffe også viser døme på, kan vere eit fruktbart innslag til utforming av innhaldet i teikneundervisninga på faglærerutdanninga. Sidan eit fokus på det komplementære forholdet kan bidra til at studentane tenker nye tankar om teikning, samt at studentane si faglege breidde blir styrka. Eit fokus på det komplementære forholdet kan vere ein faktor som kan bidra til at kunstdelen av faget blir meir ivaretatt, sidan forestillingsteikning rommar teiknemåtar som tillet større fridom enn teikning som er basert på observasjon og mimesis. Dette kan vere ein faktor som bidreg til at studentane i større grad opplev at innhaldet i undervisninga er relevant for ein komande yrkespraksis der både kunst og handverk står sentralt. Samtidig kan ein slik innfallsvinkel bidra til at studentane ikkje tilegnar seg djubdekunnskap, noko dei i større grad gjer i dag. Slik sett vil eit fokus på det komplementære forholdet og varierte måtar å arbeide med teikning på true djubde. Slik vil ikkje studentane tilegne seg dei ferdigheitene i observasjonsteikning dei gjer i dag, og kanskje ikkje oppnå den tryggheta i teikning dette resulterer i. Ein mogleg måte å tenke på, er at utdanninga skal skape eit breitt perspektiv på dei moglegheitene ein kan arbeide med teikning på, slik at studentane har ei rekke valmoglegheiter i eigen undervisningspraksis. Slik sett blir rolla til utdanninga å skape utvida forestillingar om emnet, framanfor å tilby studentane å tilegne seg ferdigheiter innanfor eitt avgrensa repertoar, der dei sjølve må finne ut av kva dette repertoaret kan nyttast til og kva for moglegheiter dette byr på.

Engasjement er grunnmuren

I 1953 gav Rolf Bull-Hansen ut boka *Tegning på naturlig grunnlag*, der han var kritisk til den etablerte teikneundervisninga i skulen, som einseitig baud på utvendig etterlikning og utvikling av elevane si tekniske ferdigheit i å bruke blyant, skyggelegge også vidare. Hovuddelen av boka utgjer skildringar av barn si psykologiske utvikling og metodiske forslag til passande emne for dei ulike stadia i barns utvikling (Bull-Hansen 1953). I starten av boka står det: «for barn gjelder det å få uttrykke det de selv har opplevd (...). Lærerens første oppgave må være å få alle *til å ville tegne* (...). Teknikken skal komme som en frukt av det interesserte arbeidet» (ibid:10). I boka gjer Bull-Hansen eit oppgjær med det han sjølv karakteriserar som eit *ferdigheitsfag*, noko som forståast som eit oppgjær med ei teikneundervisning som var basert på «det pestalozziske motiv», der målsetjinga

ved undervisninga var «riktig anskuelse» og handla om evne til visuelt å kunne måle storleikar nøyaktig, for så å feste dette på papiret (Andreassen 1961). I sitatet ovanfor kommuniserer Bull-Hansen at læraren si fyrste oppgåve er å få alle elevar til å ville teikne, altså at elevar fyrst og fremst skal engasjerast slik at dei får lyst til å halde fram med å teikne. Han formidlar vidare at dette engasjementet må etablerast fyrst og at det spring ut av å uttrykke eigne opplevingar, ikkje gjennom tilegning av teknikk. Denne rekkefølgja kjem også fram i artikkelen *Litt om Oppgavestilling* frå 1950, der Karl Hagen uttaler seg om teikneopplæring der han seie: «rekkefølgen skulle synes selvsagt. Det primære er uttrykkstrangen, det neste er å finne midlene til å tilfredstille denne trangen, altså teknikk» (Hagen 1950:17). Samla formidlar desse ytringane at det å få utløp for uttrykksstrangen er det som skaper engasjementet og at arbeid med teknikk fyrst opplevast engasjerande i forlenging av dette. Noko som antyder at arbeid med teknikk, i seg sjølv vekker lite engasjement.

Dette er ein tankegang som formidlar at eitt og same undervisningsinnhald engasjerer alle elevar, noko som kommuniserer konformitet. Til alle tider har det vore slik at ulike ting engasjerer ulike menneske. Eksempelvis engasjerer nokre menneske seg i politikk, nokre i sport, medan andre engasjerer seg i mote. Alle har sine særeigne interesser dei engasjerer seg i og vel å bruke tid på. At ulike ting engasjerer ulike menneske er noko som garantert ikkje berre kjem til syne på eit faglærarkull, men også i ei kva som helst slags skuleklasse, der elevar har ulike behov og ulike interesser. Som ei følgje av dette blir spørsmålet korleis ein kan etablere eit engasjement for faglærarstudentar som startar på faglærarutdanninga med svært ulik kompetanse i teikning? For nokre studentar/elevar kan det vere observasjonsteikning og arbeid med teknikk som skaper engasjement, sidan dei gjennom dette arbeidet raskt opplev progresjon. Dette kom også fram i intervju der fleire studentar og lærarar fortalde at studentane, spesielt i akt- og krokiteikning opplevde ei raskt, stigande læringskurve. Slik opplev studentane å bli meir robuste teiknarar på kort tid, noko som høgst sannsynleg er ein faktor som bidreg til å gjere undervisninga meiningsfull og engasjerande. For andre er det truleg arbeid med forestillingsteikning som engasjerer, der ein har oppgåver som er basert på visualisering av opplevingar, fantasi eller historieforteljing. No er det sjølvsagt ikkje så svart-kvitt at engasjement i ein teiknemåte utelukkar engasjement i ein annan. Likevel kan ein gå ut ifrå at ei meir variert teikneundervisning der eit vekselspel mellom observasjon- og forestillingsteikning kan danne eit godt utgangspunkt for at fleire studentar opplev teikneundervisninga som meiningsfull og engasjerande. Wenger (1998) peikar på at engasjement er grunnmuren i eit praksisfellesskap, noko som vil seie at eit praksisfellesskapet ikkje hadde blitt

etablert om engasjement ikkje hadde vore til stades. Samtidig understrekar Wenger at engasjement ikkje er noko som automatisk følgjer det å vere deltakar i eit praksisfellesskap. Engasjement er noko ein må arbeide med kontinuerleg og halde ved like. Å skape engasjement i teikneundervisninga er med andre ord eit premiss for at fagområdet skal førast vidare og utviklas.

I det eine intervjuet fortalde nokre studentar om ein lærar som hadde ytra at teikneundervisninga i fyrste studieår var kjedeleg og at undervisninga kom til å bli meir morosam andre studieår. I etterkant av utsegn om dette etterlyste studentane ei større vektlegging av å skape motivasjon i teikneundervisninga³⁴. Ein lærar spreier sjølvstund ikkje engasjement, om vedkommande uttaler at innhaldet i undervisninga er kjedleg og at undervisninga fyrst seinare i studiet kjem til å bli meir spanande. Bull-Hansen (1953) har truleg eit viktig poeng i det han uttaler at læraren si viktigaste rolle er å få alle *til å ville teikne*. For at studentane skal ha lyst til å arbeide med teikning utover den avsette tida til teikneundervisning på studiet, er det sentralt at lærarane ved utdanningsinstitusjonen legg opp undervisninga slik at den engasjerer flest mogleg studentar. Eit sentralt aspekt ved utdanningsinstitusjonen er å omforme og utvikle identitet. Slik sett er det ikkje sikkert at det viktigaste med utdanninga er å formidle mest mogleg informasjon, men å fokusere på å skape engasjement. I forlenging av dette handlar kva-spørsmålet om å reflektere over kva det grunnleggande innhaldet bør dreie seg om for at studentane skal oppleve undervisninga som meiningsfull og medføre at studentane tilegner seg ny erfaring. På denne måten endrar ein fokuset frå å gje studentane mest mogleg informasjon om korleis lære seg å teikne, til å legge til rette for at flest mogleg studentar har lyst til å investere energi i aktiviteten.

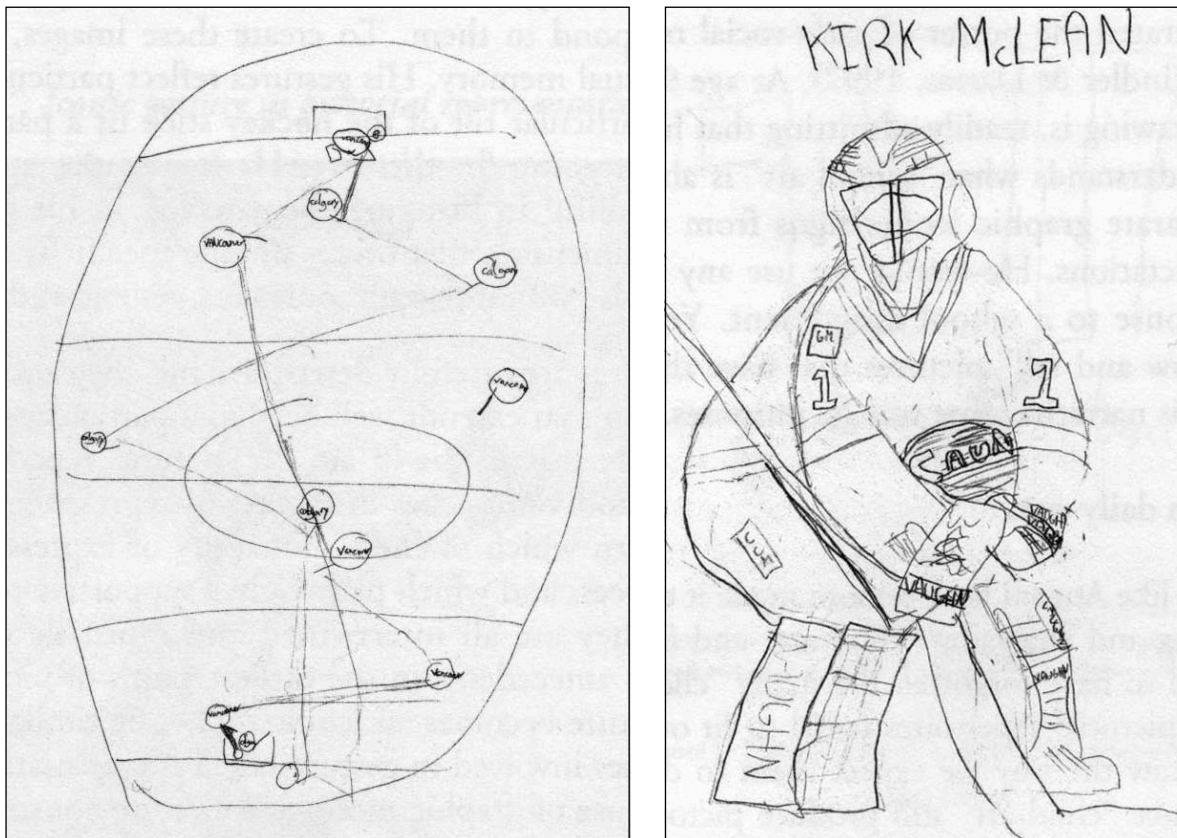
Barn sitt repertoar

Det er gjort ein heil del forskning på barn si teikneutvikling. Viktor Lowenfeld (1957)³⁵ analyserte og sorterte mange tusen barneteikningar, der han såg om han kunne finne like trekk som kunne bli bruka til å skildre teikneutviklinga til barn. Denne kategoriseringa enda opp i ei systematisk skildring av barn si teikneutvikling, også kalla stadieteori. Lowenfeld si forskning var i si tid banebrytande og hadde stor innverknad på lærarar både i USA og Europa. I innsamlinga tok ikkje Lowenfeld omsyn til det kontekstuelle. Dette gjorde derimot Wilson og Wilson (1977). Deira forskning viste at barn i stor grad blir influerte av bilete dei ser rundt seg, bilete som er ein del av vår

³⁴ Utsagn om dette kom som ei følge av spørsmålet: opplev de at teikneundervisninga er tilrettelagt for at de skal bli faglærarar? I tilfelle korleis? Kunne noko vore gjort annleis?

³⁵ Denne forskinga blei for fyrste gong publisert i 1947, i boka *Creative and Mental Growth*.

visuelle kultur, som eksempelvis teikneseriar, bilete som blir sett på tv, på emballasje eller i magasin. Denne forskinga understrekar at barneteikning i seg sjølv er ein sosial konstruksjon. Ein kan også sjå fleire forskarar som har studert barneteikning som ei stadig utviding av eit visuelt repertoar (Wolf & Perry 1988, Anning 1999 og Kindler 1999). Både Kindler og Anning har bygd vidare på forskinga til Wolf og Perry som kort fortalt tok for seg at barn tek i bruk ulike visuelle repertoar i sin teiknepraksis. I artikkelen «*From Endpoints to Repertoires*»: *A Challenge to Art Education* viser Kindler (1999) døme på biletrepertoaret til den ni år gamle guten Antoni. Slik eg tolkar det kan Antoni sitt repertoar kjenneteiknast av at han tek i bruk både observasjon- og forestillingsteikning, der teikningane han lagar har varierte hensikter³⁶.



Bilete 4 (t.v.) viser Antoni sitt «action map», der han skildrar eit hendingsforlaup frå ein ishockeykamp. Bilete 5 (t.h.) viser døme på kategorien «when it matters how things look», der Antoni har kopiert ei plakat av ein ishockeyspelar.

³⁶ Kindler (1999) sorterar biletrepertoaret til Antoni i fire kategoriar: «action pictures», «action maps», «show and tell» og «when it matters how things look» (Kindler 1999:342-345). Det blir her vist til dei to kategoriene «action maps» og «when it matters how things look», sidan kontrasten i desse teiknemåtane er stor og hensikten som ligg bak teikningane er svært ulike.

Antoni har ei stor interesse for ishockey, og bilete 4 viser døme på hans «action maps» (ibid:343). Antoni formidlar eit hendingsforlaup frå ein ishockeykamp via verbale forklaringar, der teikning er ei visuell støtte medan han forklarar. Sirklane i teikninga er metaforar på spelarane, medan linjene illustrerar bevegelsen pucken gjorde. Denne teikninga viser oss essensen av historia (ibid). Teikninga er svært abstrahert og den er utført raskt. Antoni sitt «action map» er eit resultat av hans trong til å kommunisere noko som er viktig og meningsfullt for han, der hensikta med teikninga er kommunikasjon. Bilete 5 viser ei teikning Antoni har utført i etterkant av at Kindler spurde om han kunne teikne ei teikning til ho. Denne kategorien kallar Kindler for «when it matters how things look» (ibid:345). I dette høve har Antoni kopiert ei plakat av ein ishockeyspelar og han har bruka lang tid og gjort seg flid med teikninga, noko som har resultert i ei teikning med fleire detaljar. «Action maps» og «when it matters how things look» eksemplifiserar bruk av både observasjon- og forestillingsteikning. Ved å kopiere plakaten av ishockeyspelaren får Antoni trening i å observere eit objekt, han ser på ei plakat og teiknar det han ser, og det er *uttrykket* i teikninga, samt underhaldningsverdien ved sjølve utføringa av teikninga som er hensikta. I sitt «action map», brukar Antoni sin visuelle hukommelse og sine ferdigheiter, til å formidle noko som er viktig for han. I dette høvet er det *innhaldet* og kommunikasjonen som er det sentrale.

Gill Hope (2008) peikar på dei ulike måtane barn nyttar teikning på i grunnskulen. Hope kategoriserar teikning i seks dimensjonar: *drawing to play, to mean, to feel, to see, to know* og *to design* (ibid:10). Med dette understrekar Hope at barn brukar teikning til varierte føremål, enten for å underhalde seg sjølv, utforske, registrere og forstå omverda, eller kommunisere tankar og idear. Dei ulike dimensjonane Hope presenterar glir sjølvstilt inn i kvarandre, der ein dimensjon sjeldan utelukkar ein annan. Faglærarstudentane skal i etterkant av studiet møte barn som teiknar på varierte måtar og med varierte hensikter. Til meir kjennskap studentane har til barn sine varierte måtar å teikne på, dess større er truleg sjansen for at studentane klarer å sjå verdien i ulike teikningar, ha forståing for, og kunne prate om desse saman med elevar. Samtidig aukar dette sjansen for studentane kan legge til rette for eit innhald i undervisninga som kan engasjere, oppmuntre og motivere elevar til å teikne. Slik eg ser det er dei aller fleste oppgåvene studentane har i teikneundervisninga basert på ei målsetjing som inkluderar mimesis. Her har vi som lærarar kanskje noko å lære av måten barn brukar teikning på? Overført til teikneundervisninga på faglærarutdanninga tyder dette at det kunne ha vore fruktbart med ei større kontrast i målsetjingane til dei ulike teikneaktivitetane. Nokre gonger kan uttrykket i teikninga vere målet, medan andre gonger kan det vere hensiktsmessig med oppgåver der innhaldet er målet. Slik sett ville

det både vore rom for Antoni sine «action maps» og hans studie og sirlege observasjon av plakaten av ishockeyspelaren. Gjennom eit slikt fokus kan ein formidle at teikning blir bruka i varierte samanhengar og til ulike føremål, noko som fremmar ferdigheit både i observasjon- og forestillingsteikning. Slik sett vil ikkje eit repertoar bli formidla som viktigare enn eit anna, men at desse fungerer komplementært. Dette kommuniserer også at målet med teikneaktivitetane handlar om at den som teiknar får fram det vedkommande ynskjer å få fram i den spesifikke samanhengen. Noko som kan karakteriserast som det *pragmatiske* aspektet ved teikning (Hopperstad 2005). Dette understrekar at teiknaren alltid står ovanfor val med tanke på kva han eller ho ynskjer å få fram i ei teikning og at teikninga blir vurdert ut ifrå om teikninga har tent den hensikta skaparen hadde som siktemål.

Uansett kva for skuleslag det er snakk om vil innhaldet i teikneundervisninga formidle verdiar og haldningar om kva som blir legitimert som verdifullt i fagområdet. Eit eventuelt diskusjonsaspekt i undervisninga på faglærerutdanninga kan difor handle om kva for haldningar og verdiar ulikt innhald formidlar. Noko som kan legge til rette for at studentane opparbeider sjølvstende og dannar forestillingar om kva ulikt innhald formidlar. Dette kan danne eit godt utgangspunkt for at studentane sjølve er i stand til å ta val som er grunngjeve, noko som er ei sentral brikke i lærarane si framtidige fagdidaktiske kompetanse.

Kvifor skal vi teikne?

Det er i dag høgst sannsynleg at lærarar i undervisningssituasjonar blir møtt av elevar som stiller spørsmål som «kvifor skal vi gjere dette? Kva er vitsen med dette?» Å stille seg kritisk til innhaldet og målet med dette er sunt og viktig. Slike spørsmål gjev læraren ei stor utfordring til å meistre augneblinkens kunst og gje eleven eit godt svar. Dette understrekar viktigheita av at ein som lærar har ei reflekter haldning til fagets *kvifor*. Noko som gjer vedkommande betre rusta til å svare på slike spørsmål. Med bakgrunn i studentintervju ser ikkje grunngjevingar ut til å bli artikulert i undervisninga. Viktigheita av å arbeide med dette blei understreka då nokre av studentane ytra at dei synst det er vanskeleg å svare elevar på kvifor teikne. Student 8 fortalde at ho opplev at mange studentar på utdanninga går rundt og lurar på kvifor ein gjer det ein gjer og kva som eigentleg er viktigheita med faget. Det blei også understreka då eg mottok mail frå den eine læraren i etterkant av intervju, der det stod at vedkommande ikkje syns det hadde blitt gjeve noko godt svar på «kvifor teikne?». Samtidig understreka vedkommande at dette var ei for omfattande oppgåve å gje respons på via mail. Dette bekreftar at det å grunngje det vi arbeider med er ei stor utfordring, både for

mange lærarar og studentar. Samtidig var det nokre av lærarane som i intervju artikulerte grunngevingar av fagområdet, men studentintervju formidlar at dette ikkje har blitt artikulert i undervisninga. Samla indikerer dette at det er lite debatt og diskusjon om dette i fagfeltet, og at det difor er opp til kvar enkelt lærar og student å utarbeide sine grunngevingar og legitimeringsstrategiar.

Kvifor kvifor?

Det kan vere ulike grunnar til at grunngeving av fagområdet fell utanfor i undervisninga. Som sagt er det to lærarar som grunnjev teikning i intervju, der grunngevingane i hovudsak dreier seg om «kommunikasjon» og «observasjonsevne». Med bakgrunn i studentintervju ser dette likevel ikkje ut til å bli artikulert i undervisninga. Noko som kan vere eit resultat av at studentane er lite merksame på dette i undervisninga, at grunngevingar av fagområdet er fråverande, eventuelt at dette ikkje blir artikulert tydeleg nok. Uansett formidlar intervjumaterialet at grunngevingar ikkje er noko som får mykje plass i undervisninga. Kvifor fell kvifor-spørsmålet utanfor? Ei formodning kan vere at grunngevingar av fagområdet verkar så sjølvsegte at dette blir forbigått i undervisninga. Ein annan grunn kan vere at læraren opplev eit stort tidspress med tanke på den avsette tida til teikning, der ferdigheit i teikning blir sett på som den aller viktigaste kompetansen for studentane å tilegne seg. Ein annan grunn kan vere at refleksjon over grunngevingar blir oppfatta som noko som skal kome i forlenging av kva og korleis, fordi det er meir komplekst å reflektere over grunngevingar, enn å reflektere over innhald og metodar, slik lærar D antyda i intervju. Denne «kronologiske» formidlinga av fagdidaktikkens kva, korleis og kvifor ser difor ut til å ende opp med at grunngeving ikkje blir eit samtaleemne, sidan dette ikkje blir prioritert og tida ikkje strekk til. Grunnen til at kvifor-spørsmålet fell utanfor kan også, som nemnd i kapittel tre, vere at det er utvikla lite spesifikk fagdidaktisk litteratur på området. Det eksisterar mykje litteratur som omhandlar metodar og teknikkar for korleis lære å teikne, der Nicolaides (1941), Edwards (1979) og Cooper (1992) tidlegare har blitt nemnd. Noko som også var tydeleg i intervju der intervjupersonane hadde eit vokabular tilknytt dette. Når det kjem til fagdidaktisk litteratur som omhandlar grunngeving av teikning, spesielt tilrettelagt for faglærarstudentar er det ikkje publisert så mykje³⁷. Noko som bekreftar at det å reflektere over grunngevingar meir eller mindre er ei individuell sak, der ein sjølv må etablere grunngevingar, der ein i liten grad kan støtte seg på faglitteratur.

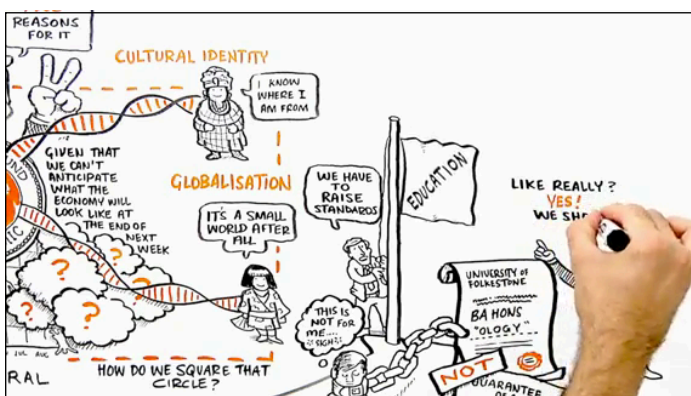
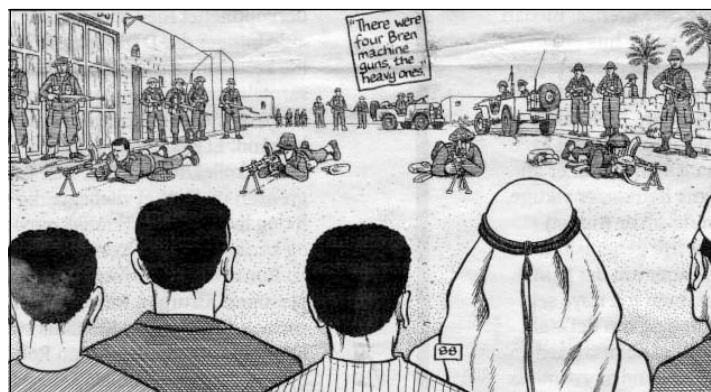
³⁷ Her kan nemnas *Kunst og håndverk - hva og hvorfor* (Haabesland & Vavik 2000) og *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går - i dag - i morgen* (Nielsen 2009)

I løpet av utdanninga blir studentane kjende med- og skal lære å beherske lærarrolla. Lærarrolla er ikkje statisk, den utviklar seg i takt med mellom anna endringar som skjer i samfunnet. Som nemnd vil ein i læraryrket i dag, oppleve fleire elevar som stiller seg kritiske til innhaldet i undervisninga enn tidlegare. Tidlegare var skulen sitt innhald i større grad basert på autoritet og tradisjon enn tilfellet er i dag (Sjøberg 2001). Dette er noko av utfordringa til dagens lærarar. Det er ikkje nok å vere ekspert og ha solid fagleg kunnskap, ein skal også vere reflektert med tanke på å grunnkje fagområdet og verdien dette har for enkeltindivid og samfunn. Om ein skal arbeide med teikning av stilleben med elevar på femtetrinn, er det med andre ord ikkje nok å ha kunnskap og ferdigheiter til å rettleie elevane i korleis dette kan løysast, ein må også kunne grunnkje nytteverdien dette har for elevane. Om ein på førehand har reflektert over dette stiller ein sterkare i å grunnkje innhaldet i møte med elevar. Om ein har reflektert over dette har ein med andre ord ein tryggare og meir solid faglæraridentitet, sidan ein veit kva ein gjer og kvifor ein gjer dette. Å ta tak i grunnjvingar av fagområdet, inneber ei kritisk haldning til fagområdet sitt innhald og mål. Det kritiske perspektivet inneber å ha eit metaperspektiv på eigne handlingar. Ulvik (2007) påpeiker at eit samfunn og skulesystem i endring, krev lærarar som er i stand til å takle forskjelligheit. Læreplanar blir stadig revidert og samfunnsendringar skjer hyppig, noko den digitale revolusjonen vi er midt oppe i, er eit døme på. Eit sentral diskusjonsemne i teikneundervisninga på faglærarutdanninga kan difor vere å reflektere over kva for krav som blir stilt til læraren i den verda som ventar utanfor utdanningsinstitusjonen sine fire veggar. Ein kjem garantert til å møte elevar som er undrande og stiller seg kritisk til innhaldet i undervisninga. Korleis kan ein på best mogleg måte vere førebudd på dette? Læraren si rolle på faglærarutdanninga kan i slike høve vere å legge til rette for at studentane sjølve tenker nye tankar og reflekterer over kvifor dei sjølve teiknar. Noko som kan medføre at studentar i mindre grad opplev at læraren er den som sit inne med fasiten, slik det blei antyda i intervju. Dette kan bidra til at det blir lagt til rette for at studentane lærer å bli sjølvstendige og reflekterte, og klarer å forestille seg den kvardagen som ventar og arbeide med å bli mest mogleg rusta for å møte denne på ein profesjonell måte.

Teikning i dag

Det har gått mange år sidan teikning blei eit obligatorisk fag i skulen. Som det blei peika på innleiingsvis gjer ikkje dette det mindre viktig å reflektere over fagområdet si grunnjving og legitimering. Tvert imot blir dette viktigare, slik at vi ikkje tar fagområdet for gitt der grunnjvinga viser til til *tradisjon*; at slik har det «alltid» blitt gjort (Sjøberg 2001).

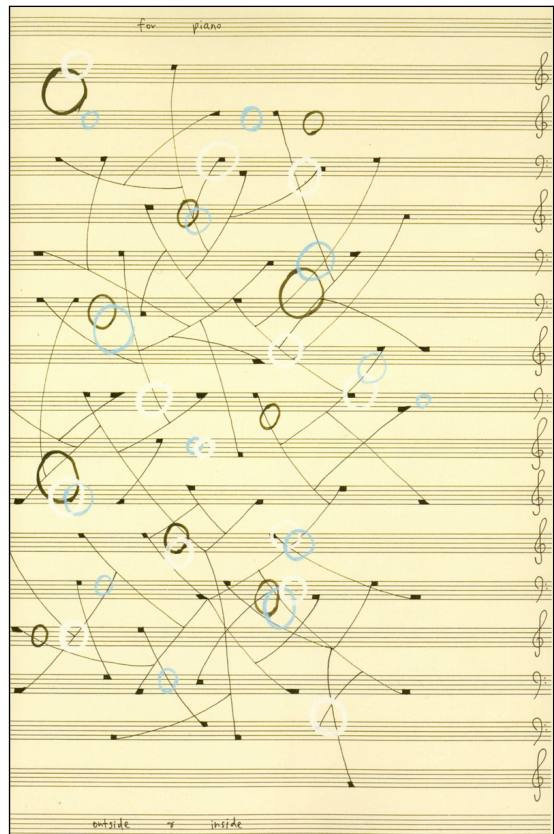
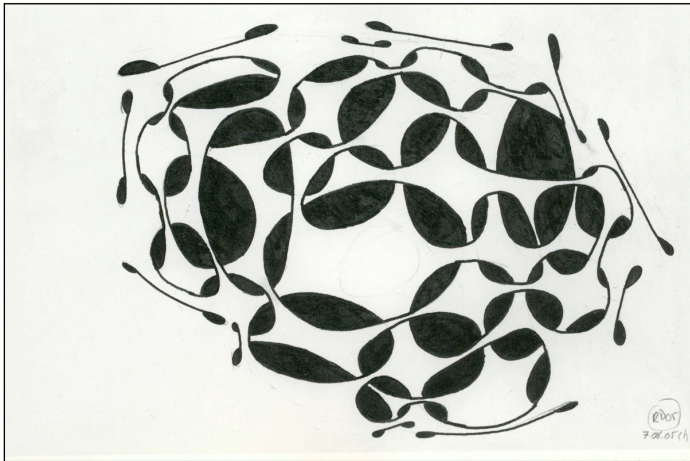
Samfunnet har utvikla seg enormt sidan teikning blei ein del av folkeskulen. Vi tek i dag del i ein digital revolusjon, som representerar ei dreining av vår sivilisasjon si utvikling. Dette medfører at vi har ei rekke digitale hjelpemiddel som vi ikkje hadde tidlegare, som mellom anna foto- og videokamera, skannarar, digitale teiknebrett og dataprogram som photoshop og CAD. Mot slutten av førre århundre oppnådde internett ei eventyrleg utbreiing, noko som har gjort det enklare å informere og kommunisere til mange menneske på kort tid. Dette har også medført at bilete har blitt ein viktigare og meir hyppig måte å kommunisere og gje informasjon på. Ein situasjon som kan forståast som eit «skifte» i forholdet mellom skrift og bilete. Eit «skifte» som har ført til at dei to uttrykksformene skriftspråk og bilete har blitt meir utflytande, og at bilete i stadig aukande grad overtek der verbaltekst før var dominerande (Kress & van Leeuwen 2006). Den aukande mengda bilete, peikar på at menneske, i stigande grad, er både mottakar av og produsentar av bilete (bilete 6-9).



Bilete 6 (ø.t.v.), stillbilete frå NRK-programmet *Puls*, der bedriftsrådgjevar Morten Teien nyttar teikning i det han snakkar om emnet *Tankens kraft*. Bilete 7 (ø.t.h.) er ein detalj frå den grafiske romanen *Footnotes in Gaza*, av Joe Sacco. Bilete 8 (n.t.v.), stillbilete frå ein animasjon der illustratør Andrew Park illustrerar forelesinga *Changing Education Paradigms*, av Ken Robinson. Bilete 9 (n.t.h.) er døme på ein blogggar si formidling av daglege opplevingar gjennom teikning.

Nielsen (2000) poengterar at viktige avgjerder i aukande grad blir teke på bakgrunn av visuelle representasjonar, der tolking av arkitekturteikningar er eitt døme. Dette aspektet ser ein også tydeleg i Kunnskapsløftet. Her blir det eksplisitt uttala at faget Kunst og handverk «(...) vil kunne styrke muligheten for deltagelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt» (UFD 2006:129). Dette viser at faget sin samfunnsrelevans har blitt tydelegare enn før. Perspektivet kan bidra til å legitimere Kunst og handverk sin plass som fag i den norske skule. Arbeid med todimensjonale representasjonar kan bidra til at ein får større kjennskap til dimensjonar, storleiksforhold og komposisjon. Noko som høgst sannsynleg dannar eit betre utgangspunkt for å forstå visuelle representasjonar, enn om ein hadde hatt eit utgangspunkt utan erfaring med produksjon av bilete. Denne legitimeringsstrategien rommar kva for ei kompetanse arbeid med teikning kan resultere i. Nettopp å bli i betre stand til å lese, tolke og stille seg kritisk til bilete, noko som også kan karakteriseras som visuell kompetanse. Samla fortel dette at den aukande floringa av bilete er *ei* mogleg grunngjeving for kvifor arbeide med teikning.

I tillegg inkluderar visuell kompetanse det å vere i stand til å produsere bilete. Det ligg ein heil del verdiar i det å produsere bilete som er verdt å trekke fram. Bilete 6-9 viser at teikning for mange er ein måte å meddele seg til omverda på. Dei ulike døma viser også at teikning blir bruka med varierte hensikter, enten det er som illustrasjon, som visuell støtte i kommunikasjon med andre, som eit registrerande medium eller for å dele noko ein har på hjarta med omverda. Døma viser også at teikning blir bruka i ei rekke ulike disiplinar og fagfelt. At teikning blir bruka som eit medium på tvers av fagfelt blei også presentert i utstillinga *Lines of Enquiry: thinking through drawing* frå 2006. Utstillinga viste bruk av frihandsteikning som eit medium i ulike fagfelt ved University of Cambridge, der felt som design, musikk, psykologi, biologi, arkeologi, arkitektur og kunst var representert. Utstillinga synte døme på korleis teikning blir nytta som eit medium for registrering, konkretisering av tankar eller formidling av idear (Phipps 2006), der det blei vist til både forestilling- og observasjonsteikning (bilete 10-13). Desse to teiknemåtane har ulike mål og eigenskapar, noko som tidlegare har blitt peika på. Dette vil eg kome meir inn på nedanfor.



Teikningar frå utstillinga *Lines of Enquiry: thinking through drawing* (2006).

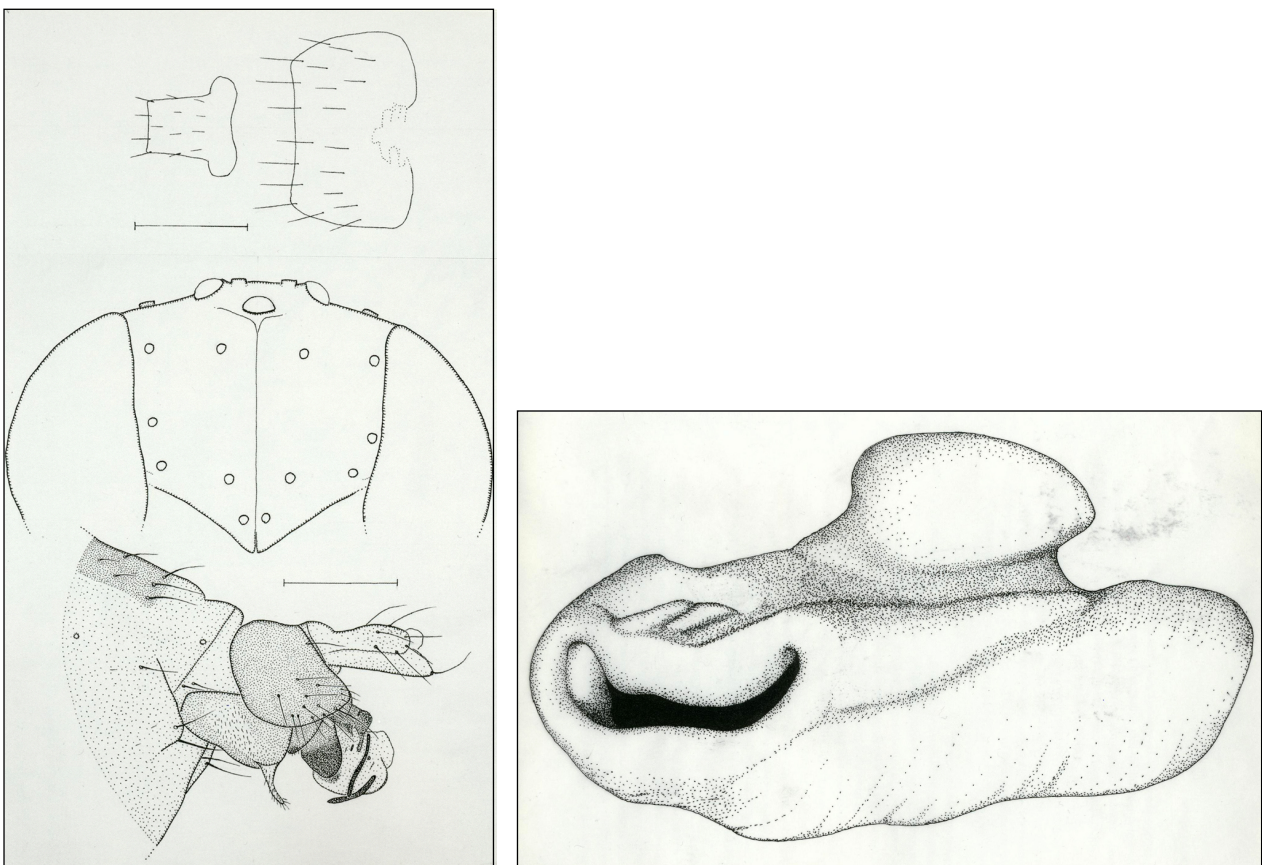
Bilete 10 (t.v.) er utført av komponist Anton Lukoszevieze og viser ein detalj av eit visuelt partiture. Bilete 11 (t.h.) er teikning av delar av ein fluge utført av insektforskar Henry Disney.

Bilete 10 er ei visualisering av ein idé til ein skulptur, utført av kunstnar Richard Deacon. I utstillingskatalogen³⁸ uttaler Deacon at han finn det interessant å forsøke å teikne noko han berre har ei svak, indre fornemming av. Med utgangspunkt i dei linjene og formene som blir festa på papiret, ser han nye former og strukturar bli etablert. Han fortel at det uventa og nye er det som er interessant med å visualisere noko som i utgangspunktet er svært vagt og lite definerbart. Bilete 11 viser ein detalj av eit visuelt partiture teikna av komponist Anton Lukoszevieze. Teikninga viser ein detalj av eit visuelt partiture, der Lukoszevieze har konkretisert eit indre bilete ved å teikne det. Lukoszevieze fortel at han fyrst ser ein komposisjon for sitt indre, og at han i etterkant konkretiserar dette ved å feste det på papiret. Slik blir den abstrakte tanken konkretisert, der strekane som blir satt på papiret er eit uttrykk for noko anna. Linjene og sirkelformene er metaforar for takt og tone. Både Deacon og Lukoszevieze viser døme på forestillingsteikning og noko av det særeige ved denne teiknemåten, som er å visualiserer noko som i utgangspunktet ikkje eksisterar. Slik blir forestillingsteikning eit viktig reiskap for å skape, korrigere og teste idear. Både i kommunikasjon

³⁸ Utstillingskatalogen er utarbeida av kuratoren for utstilling Barry Phipps. I referanselista er det referert til Phipps (2006), og ikkje personar som bidrog til utstillinga.

med seg sjølv, men også i kommunikasjon med andre. Denne teiknemåten inkluderar kreative og problemløysande aspekt. Det er allment kjend at det å vere kreativ i dag er ein etterspurt eigenskap, noko som også er ein dimensjon som blir fremma i Kunnskapsløftet, i tillegg til mellom anna fantasi og idéutvikling. Arbeid med forestillingsteikning kan fremje desse eigenskapane, sidan ein gjennom denne teiknemåten ikkje kan ta utgangspunkt i det ytre, men ein må ta tak i det som oppstår i det indre og forsøke å visualisere dette.

Bilete 12 viser detaljteikningar av delar av ei fluge. Desse er det insektforskar Henry Disney som har teikna. Bilete 13 er ei teikning av ein snigel, som i røyndommen berre er 2 millimeter lang. Denne har zoolog Alex Ball teikna med hjelp frå eit projiseringsapparat. Ball fortel at hensikta er å synleggjere forma og teksturen til snigla, og at dette er verdifullt når han skal gje informasjon om snigla vidare. For Ball er teikning eit fruktbart supplement til diagram og animasjon, sidan mange utanforståande har lettare for å forstå ei teikning, enn kompliserte diagram og animasjonar. Desse to



Teikningar frå utstillinga *Lines of Enquiry: thinking through drawing* (2006). Teikninga til venstre (bilete 12) er detaljteikningar av ei fluge som insektforskar Henry Disney har teikna. Teikninga til høgre (bilete 13) viser ei snigle utført av zoolog Alex Ball. I røyndommen er denne 2 millimeter lang og den er teikna ved hjelp av eit projiseringsapparat.

teikningane er døme på observasjonsteikning. I utstillingskatalogen forklarar Henry Disney at han teiknar for å få ei enno djupare forståing av strukturen og dimensjonane til insekta han forskar på, og han fortel at teikning for han er eit fruktbart medium, sidan han ved å teikne insekta kan velje ut essensen, og med dette ignorere overflødig informasjon noko han i mindre grad hadde klart ved å studere insektet i eit mikroskop. Ved å teikne insekta han forskar på, studerar Disney desse på ein meir inderleg måte, sidan han med eigne augo og hand gjengir det han ser. Gjennom konsentrasjonen og tida det krev å utføre ei slik type observasjonsteikning som Disney har gjort, skaper han ei større forståing av proporsjonar, form, struktur og tekstur og som eit resultat av dette får han ei djupare forståing av insektet som blir teikna. Denne grunngevinga var også lærar D inne på i intervju, der ho fortalde at det er fyrst når du teiknar fuglen at du veit korleis han ser ut. Fordi Disney har bruka tid på å utføre teikninga aukar også sjansen for at han hugsar særtrekk ved insektet i lang tid etter at han utførde sjølve teikninga, fordi den sirlege studeringa spissar sansane hans og har gjort han meir observant. Dette kjem som eit resultat av å bruke tid på ei teikning. Ved å teikne eit furutre, er det større sjans for at ein i etterkant hugsar forma til treet, kor greinene er plassert på stamma, tekstur og fargane treet har, enn om ein ikkje hadde teikna furutreet. Dette gjer observasjonsteikning til ein måte å utforske, registrere, bli betre kjend med og hugse sine omgjevnader. Samla fortel dette at i arbeid med observasjonsteikning er det ikkje nødvendigvis sluttresultatet som er det viktige, men den læringa som ligg i sjølve utføringa av teikninga. På same tid kan også sluttresultatet vere poenget og eit mål i seg sjølv. Det ein gjer seg flid med og brukar tid på, får ein ofte eit sterkt relasjonsforhold til.

Ovanfor har nokre av særtrekka og eigenskapane til forestilling- og observasjonsteikning blitt peika på. Eit medvete forhold til desse repertoara, og kva for eigenskapar dei har, kan vere ein inngangsport til å utvikle vår evne til å grunnkje fagområdet, og relevansen dette har for enkeltindivid og samfunn. Det som ovanfor har blitt peika på er eit påbyrja arbeid, i den forstand at det ikkje eksisterar noko fasitsvar på grunngevingar av fagområdet sin plass på utdanninga. Samtidig er dette noko som må sjåast i forhold til tida vi lev i og difor er i kontinuerleg utvikling. Spørsmål som kan ligge til grunn for refleksjon kan vere kvifor teiknar vi i dag? Kva for ulike hensikter har menneske med å teikne, og kva for eigenskapar har teikning som er relevante i dag? At det ikkje eksisterar noko fasitsvar på dette, kan vere grunnen til at dette får liten plass i undervisninga. Det krev sjølvstende, fagleg breidde og erfaring å ha evne til å reflektere over eit spørsmål det ikkje eksisterar noko konkret svar på, saman med studentar. Akkurat difor er dette arbeidet noko ein bør gjere i fellesskap. Noko som også kan resultere i at studentar opplev å vere

aktivt deltakande i utviklinga av fagområdet, samt at lærarane får reflektert over sine synspunkt, haldningar og verdiar. Slik sett er det læraren si oppgåve å stille gode, refleksive spørsmål som legg til rette for at studentane får reflektert (Nyhus 2002). Slik vil ikkje læraren gje uttrykk for å sitje inne med fasiten, men vere open og undrande saman med studentane.

I tillegg til nokre av eigenskapane til dei to repertoara forestilling- og observasjon som eg har vore inne på, eksisterar det sjølvsagt ei rekke andre grunngevingar. Repertoara er vide og om ein hadde gjort desse meir finmaska, ville fleire teiknemåtar som har sine eigenskapar og grunngevingar kome til syne. Ei grunngeving som etter mi erfaring er mykje bruka i fagfeltet er at teikning er det fundamentale medium, og den raude tråden i faget. Noko som vil seie at teikning er det medium som blir bruka på tvers av fagområde, enten det er som fyrste steg i design av ein kopp, ei hylle eller eit klesplagg. Eller det er undervegs i prosessen for å teste og korrigere ulike løysingar. Dette handlar om teikning som idéutvikling og som eit reiskap for å løyse problem, noko som også kunne vore interessant å gått djupare inn i. Eit anna perspektiv som kunne ha blitt studert er kvifor nokre menneske brukar teikning som ei visuell støtte når vi har ei rekke digitale visualiseringsverktøy der foto og video er hyppigast bruka. Eit døme på dette er Guttorm Guttormsgaard som blei nemnd i kapittel tre. Desse innfallsvinklane kunne ha danna eit anna utgangspunkt for å ha studert særtrekka og eigenskapane til teikning.

Gode val

Hensikta med dette kapitlet har som sagt vore å konstruere eit refleksjonsgrunnlag som kan danne eit utgangspunkt for diskusjon om korleis ein kan arbeide med å utvikle studentane sin profesjonelle faglæraridentitet. Perspektivet har vore korleis ein gjennom å problematisere innhald, mål og grunngeving av fagområdet, kan legge til rette for at studentane sjølve blir i stand til å treffe grunngeve val, noko som er sjølve kjernen i fagdidaktikken. Kva som er gode val er kontekstavhenging. Ei oppgåve med fokus på fantasi og historieforteljing kan vere eit godt val på barnetrinnet, samtidig som det kan vere eit mindre godt val på ungdomstrinnet. Samtidig er val av innhald avhenging av den enkelte elevgruppa og kva for spesifikke behov gruppa har. Slik spelar både tid, stad og målgruppe inn på vala ein tek. På ei anna side er det ikkje slik at vi alle er einige om kva som er gode val. Dette kan samanliknast med diskusjonen om barnet sitt beste. Alle vil barnet sitt beste, men det er svært ulike tankar om kva som faktisk er til det beste for barnet. Som sagt var truleg ikkje intensjonen til Lowenfeld og hans vektlegging av det fritt, skapande mennesket, at barn slutta å teikne. Intensjonen var høgst sannsynleg at hans val skulle treffe barnet

og deira trong og behov til å uttrykke seg, slik at barna skulle få lyst til å teikne meir. Å kunne velje klokt, byggjer på fagleg kunnskap (Nielsen & Schwebs 2009). Ein føresetnad er med andre ord å ha eit rikt og variert repertoar, slik at ein er i stand til å forestille seg varierte moglegheiter til kva innhaldet i ei undervisning kan vere. Kanskje det er her kunstdelen av faget kjem inn? Student 6 fortalde i intervju at ho sakna å «tenke på en kunstnerisk måte» i undervisninga. Etter mitt syn er dette noko av rolla til kunstdelen av faget der kreativ tenking og problemløysing står sentralt. For å kunne tenke kreativt er fagleg kunnskap nødvendig. Noko som også vil medføre at den faglege kunnskapen får ein konsekvens i praksis.

Det som har blitt problematisert i dette kapitlet er sjølv sagt ikkje noko fasitsvar på korleis ein kan arbeide med å utvikle studentane sin profesjonelle faglæraridentitet. Eksempelvis vil ikkje ei større vektlegging av det komplementære forhold mellom forestilling- og observasjonsteikning i undervisninga nødvendigvis føre til at studentane får eit breiare teiknefagleg repertoar, eller opplev at kunstdelen av faget blir meir ivaretatt, eller at dette fører med seg eit større fokus på utvikling og nytenking i fagområdet. Ei vektlegging av det komplementære forholdet kan derimot sørgje for at studentane i større grad får innblikk i varierte innfallsvinklar til korleis arbeide med teikning, der eit repertoar ikkje blir fremja som viktigare enn eit anna. Samtidig vil dette resultere i at studentane ikkje vil kunne gå i djubda og få den grundige innføringa i eitt repertoar slik det ser ut til at dei gjer i dag. Studentane eg intervjuar hadde alle erfaring med teikning i det dei byrja på studiet. Det er det ikkje alle studentar som har. Frå hausten 2009 blei opptakskravet til faglærarutdanninga endra. Før 2009 måtte studentane i tillegg til å ha generell studiekompetanse, vise til dokumentert kunnskap og ferdigheit i formgiving- eller kunstfag. Dette har blitt endra til generell studiekompetanse³⁹. Dette resulterer i at det i dag er eit enno større sprik i studentar sine ferdigheiter og erfaring i det dei startar på studiet. Nokre har solid kunstfagleg kompetanse, medan andre nærast står på bar bakke. Dette bekreftar at det i dag er ei enno større utfordring enn tidlegare å tilrettelegge undervisning, slik at alle studentar, uavhengig av kva for ei kompetanse dei har, blir sett og kan oppleve undervisninga som meningsfull. Som eg tidlegare har argumentert for kan eit fruktbart premiss for uforming av innhaldet difor vere å skape engasjement. Noko som har blitt eksemplifisert med å legge til rette for ei meir variert undervisning, og gje studentane innblikk i andre måtar å arbeide med teikning på enn det dei kanskje er vande med. Om ein som student står på bar bakke, er det avgrensa kor breitt repertoar i observasjonsteikning ein er i stand til å tilegne seg, sidan solid ferdigheit i denne teiknemåten krev mykje tid og øving. Her kunne truleg eit innblikk i teiknemåtar

³⁹ Alle studentar som blei intervjuar hadde fått studieplass på bakgrunn av opptakskravet som var gjeldande før 2009.

som går utover mimesis, teiknemåtar som ikkje nødvendigvis handlar om å måle storleikar og vinklar, vore eit fruktbart innslag i undervisninga. Dette kunne ha bidrege til å skapt opplevingar som tilseie at ein ikkje nødvendigvis må kunne teikne eit menneske så tilnærma likt røyndommen som mogleg, for å kunne undervise i teikning. Dette kunne ha formidla at det å vere i stand til å tenke kreativt og samtidig vere artikulert og reflektert, i seg sjølv kan vere ein verdig inngangsbillett til å utføre god teikneundervisning.

Lærarane som stilte til intervju har lengre fartstid i læraryrket enn meg. Dei har ein bagasje som dannar eit betre utgangspunkt for å ta gode val, enn meg som har avgrensa med erfaring. Lærarane har truleg prøva ut, testa og korrigert undervisningsinnhald med tanke på å stadig gjere undervisninga betre. Val kan vere gode og hensiktsmessige i ei bestemt tid, men desse vala bør bli problematisert, eventuelt revurdert med jamne mellomrom. Min intensjon og rolle i møte med undersøkingsarenaen har nettopp vore å problematisere det som er, for å danne forestillingar om korleis praksis kan utviklas. Det som er viktig å understreke er at ein kontinuerleg må stille seg kritisk til dei val som er teke, og ikkje ta desse vala for gitt. Ved å gjere dette kan ein unngå at undervisning reproduseras, utan å ha blitt lagt under lupa og stilt spørsmål ved.

Utdanningsinstitusjonen spelar ei sentral rolle i utvikling av studentar sin læraridentitet. Samtidig formar også identitet seg utanfor institusjonen sine fire veggar. Studentar er også deltakarar i andre praksisfellesskap som også er med på å utvikle og forme studentane sin identitet (Wenger 1998). Slik sett har denne oppgåva berre studert eitt aspekt ved studentane sin mangesidige identitet.



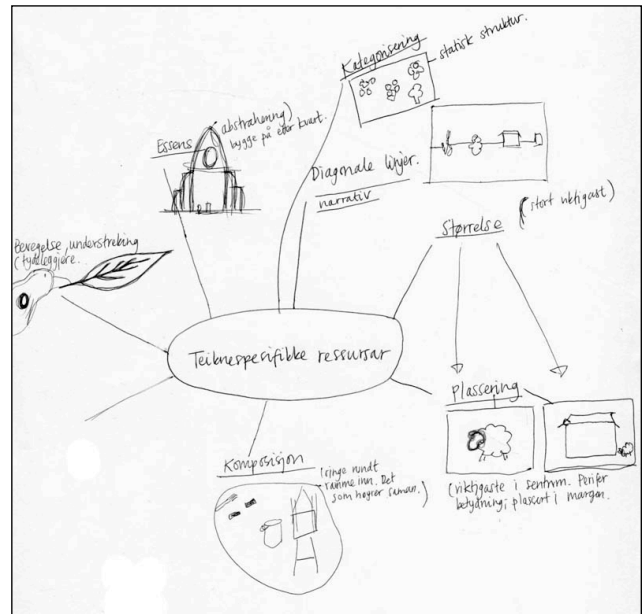
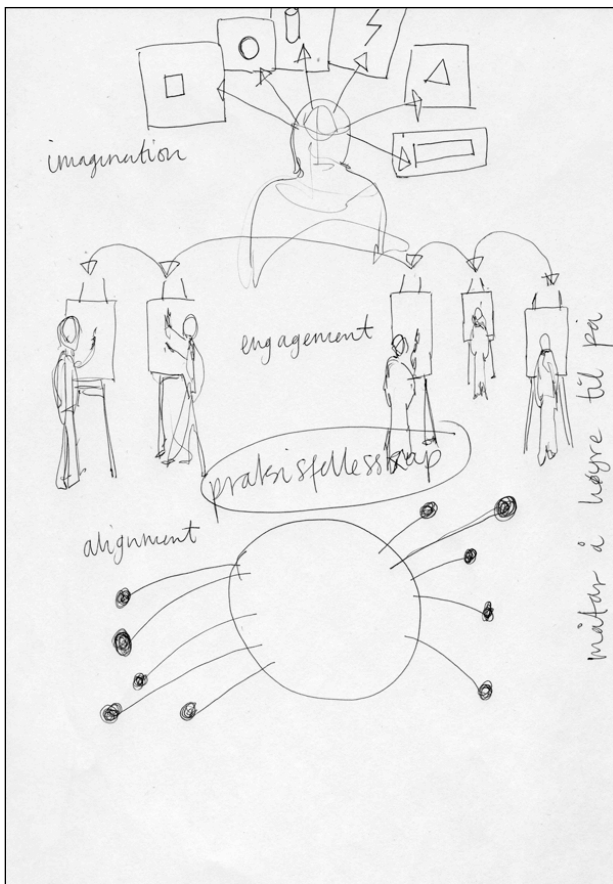
5 Praktisk-estetisk arbeid

Denne masteroppgåva har hatt særskild vekt på ei teoretisk tilnærming, der det praktisk-estetiske arbeidet skal bidra til å belyse den problemformuleringa som er teoretisk drøfta (HiO-EST⁴⁰ 2009:5). Problemformuleringa handlar om å konstruere ein karakteristikkk av det teiknefaglege- og fagdidaktiske innhaldet i undervisninga og med bakgrunn i denne reflektere over korleis faglæraridentiteten til studentane kan bli styrka. Sistnemnde har mellom anna inkludert at eit større fokus på det komplementære forhold mellom forestilling- og observasjonsteikning kan vere ein faktor som bidreg til at det blir lagt til rette for at undervisninga opplevast meir meningsfull for studentane. Sidan forestillingsteikning er det repertoaret som i følgje intervju materialet er perifert i undervisninga, er idégrunnlaget for det praktisk-estetiske arbeidet å forsøke å løfte dette repertoaret fram.

I løpet av skriveprosessen med denne masteroppgåva har eg nytta teikning som eit kommunikativt reiskap, for å tydeleggjere idear, tankar, eller konsept for min eigen del (bilete 14 og 15). Dette gjeld mellom anna visualisering av omgrep eller teori som det til tider har vore ei utfordring å forstå. Teikning har ved slike høve vore ei støtte for auka forståing. Samtidig har også nokre teikningar fungert som visuelle notat, der det har blitt teikna for å hugse mellom anna ulike reformer innan teiknefaget, eller kva for komponentar Wenger meiner det er fruktbart å fokusere på for å utvikle identitet. Mange av teikningane er metaforbaserte, der strekane som har blitt satt på papiret, er eit bilete på noko anna. Eksempelvis er teikning av eit auge ein metafor for observasjonsteikning, medan ein hjerne er metafor for forestillingsteikning og handsopprekking er metafor for engasjement. Mange av desse teikningane ville vanlegvis gått i søpla sidan dei meir eller mindre er «verdilause» utanfor sin opphavlege kontekst. Det estetiske uttrykket til teikningane som er laga undervegs i prosessen, er underlagt teikningane sitt innhald og kommunikative funksjon. Dette tyder at mange av teikningane vil ha eit uklart innhald for mange, sidan dette er teikningar som er laga for å styrke kommunikasjonen med meg sjølv. I tillegg til desse teikningane vil eg difor visualisere den skriftlege masteroppgåva. Denne teikninga vil vere ei kronologisk framstilling av oppgåva. Teikninga vil ha ei større fokus på det estetisk uttrykket, enn teikningane som er laga undervegs i prosessen. Slik vil denne teikninga fungere som ein illustrasjon av oppgåva. Denne visuelle representasjonen vil ha eit teikneserie-uttrykk og bestå av både tekst og teikning, der teksten skal bidra til å tydeleggjere innhaldet i teikningane. Idégrunnlaget for dette er å fremje den visuelle støtta teikning kan vere i formidling av eit budskap. Dei teikningane som er laga undervegs

⁴⁰ Forkortinga HiO-EST refererer her til Studieplan for masterstudium i formgiving, kunst og håndverk, Avdeling for estetiske fag ved Høgskulen i Oslo

i skriveprosessen og den visuelle representasjonen av masteroppgåva vil samla vere det praktisk-estetiske bidraget til denne masteroppgåva.



Døme på teikningar som er utført i skriveprosessen. Teikningane er utførde som eit kommunikativt reiskap for å styrke mi forståing av omgrep og teori. Bilete 14 (t.v.) og bilete 15 (t.h.)

Avsluttande kommentar og vegen vidare

Denne masteroppgåva har hatt som målsetjing å bidra med refleksjon over korleis studentar sin faglæraridentitet kan utviklas. Dette var eg inne på i karakteristikken som blei gjeve i kapitlet *teiknefagleg- og fagdidaktisk innhald i teikneundervisninga* og kapitlet *observasjon- og forestillingsteikning - eit komplementært forhold*. Eit samspel mellom mine erfaringar, lærarar og studentar sine refleksjonar, samt Wenger sin teori om praksisfellesskap har samla ført til kunnskapsproduksjonen denne oppgåva har ført til. Gjennom undersøkinga har eg berre teke tak i studentar og lærarar sine refleksjonar over praksis, eg har ikkje observert praksisfeltet direkte. Dette resulterer i at karakteristikken som har blitt presentert ikkje gjev eit fullstendig, heilskapleg og reelt bilete av korleis praksis er. Sidan det vi seie at vi gjer, ikkje alltid stemmer overeins med det vi faktisk gjer.

Emnet for denne masteroppgåva har vore breitt, noko som har resultert i at oppgåva er vid i sin art. For å ha gått meir i djubda, ville det ha vore hensiktsmessig å gjort emnet for undersøkinga smalare, noko som kunne ha medført at det kunne ha blitt teikna eit meir komplekst bilete av eit smalare emne. Intensjonen med masterarbeidet har vore å danne eit bilete av teikneundervisninga i sin heilskap, der emne som språkbruk, motivasjon, skapande arbeid og fagdidaktikk har fått plass. Dette er i seg sjølv vide og omfattande emne. Sjølv om karakteristikken er eit resultat av berre å ha skrapa i lakken, opplev eg likevel å ha avdekket det som ser ut til å få hovudtyngde i undervisninga, og kva som er meir perifert. Det som har blitt gjeve mest merksemd i denne oppgåva er emne som tydleg kom fram i intervju, samt emne som var meir fråverande. Med bakgrunn i dette har eg forsøkt å løfte fram det som viser seg å vere mangelfullt i undervisninga, med den hensikt å bidra med refleksjon over korleis ei større vektlegging av dette kan føre til å styrking av studentar sin faglæraridentitet. Dette gjeld forestillingsteikning, samt fagdidaktikkens kva- og kvifor. I tillegg til dette er det fleire aspekt ved intervjumaterialet som kunne vore fruktbart å teke tak i. Dette gjeld mellom anna språkbruk, som så vidt blei nemnd i kapittel tre. Mangel på lite utvikla og konsekvent språkbruk i fagområdet er noko som har vore ei utfordring i analyse av intervjumaterialet og noko som etter mitt syn er nødvendig å gå meir inn i for at vi skal opparbeide ein felles, tydleg og konsekvent språkbruk. Dette er også noko eg gong på gong i dette masterarbeidet har forsøkt å skrive om. Det enda opp med at oppgåva forholdvis einsidig handla om å definere omgrep, noko som ikkje var den einaste intensjonen med oppgåva. Eit anna aspekt det i større grad kunne ha vore fruktbart å fokusert på er kva for pensumlitteratur studentane har, noko som såvidt blei omtala i intervju. Vidare kunne det vore interessant å observert praksisfeltet, og fått større innsikt i korleis

den teiknefaglege praksis faktisk blir artikulert, med fokus på observasjon- og forestillingsteikning. Dette kunne ha bidrege til ei auka forståing for korleis det blir arbeida med dei to repertoara i praksis.

Denne oppgåva har hatt eit kritisk blick på praksis. Ei kritisk blick er ein føresetnad for å kunne utvikle og styrke eitkvart fag, sidan dette tenderar nytenking og utvikling. I forlenging av dette er det viktig å understreke at det også er svært mykje fruktbart som skjer på faglæruddanninga og at læring og utvikling av identitet er noko som alltid vil finne stad. At kapittel fire *observasjon- og forestillingsteikning - eit komplementært forhold*, har fått eit einseitig fokus på kva som kan styrkast, er ein konsekvens av oppgåva si problemformulering, samt Wenger sin teori om praksisfellesskap. Studentar fortalde at dei brukar mykje tid på å vere forvirra i møtet med fagdidaktikkongrepet på studiet, og at dei bruka lang tid på å forstå dette. Fleire studentar fortalde også at dei opplev det å grunngje fagområdet til elevar som veldig vanskeleg. Samla etablerer dette eit vesentleg argument for at det bør rettast større merksemd mot det fagdidaktiske i løpet av studiet. Fokuset i kapittel fire dreia seg også om det komplementære forholdet mellom observasjon- og forestillingsteikning. Hensikta med å danne eit skilje mellom desse teiknemåtane har vore å etablere eit utgangspunkt for at ein lettare kan snakke om og trekke fram ulike eigenskapar ved ulike teiknemåtar i praksis. Eit mål er at dette skiljet kan rydde opp og gjere det meir handgripleg for komande faglærarar å snakke om teikning saman med barn og unge, samt å grunngje fagområdet både for elevar, foreldre og kollegar.

Kjelder

- Andreassen, Hans Jakob (1961). *Debatt om tegneundervisningen. En del omstridende synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder*. Oslo: Cappelen
- Anning, Angela (1999). Learning to Draw and Drawing to Learn. *Journal of Art & Design Education*, 18(2), 163-172
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966). *Den samfundskabte virkelighet: en videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof
- Bono, Edward de (1976). *Teaching Thinking*. London: Temple Smith
- Borgen, Jorunn S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I: B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling* (s. 44-61). Notodden: Telemarksforskning
- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010). Introduktion. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 17-24). København: Hans Reitzels Forlag
- Brønne, Karen (2009). *Mellom ord og handling. Om verdstejing i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo
- Bull-Hansen, Rolf (1953). *Tegning på naturlig grunnlag. Forming som middel i oppdragelse og opplæring fra småbarn til voksen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag
- Cooper, Douglas (1992). *Drawing and Perceiving*. New York: Van Nostrand Reinhold
- Cunliffe, Leslie (2005). Art and World View: Escaping the Formalist Labyrinth. I: R. Hickmann (Red.), *Critical Studies in Art and Design Education* (s. 119-138). Bristol: Intellect Books
- Edwards, Betty (1979). *Drawing on the right side of the brain: a course in enhancing creativity and artistic confidence*. New York: St. Martin's Press
- Fauske, Laila Belinda (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk - fagdidaktiske refleksjoner i kontekst*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Frisch, Nina S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet
- Gombrich, Ernst H. (1960). *Art and Illusion. A study of the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon

- Gulliksen, Marte S. (2006). *Constructing a formbild an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design
- Gulliksen, Marte S. & Hjørdemaal, Finn (2010). Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgivning kunst og håndverk – en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer. *Acta Didactica Norge* (4)1. Henta 4. mars 2011 frå <http://adno.no/index.php/adno/article/view/126/152>
- Gundem, Bjørg B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hagen, Karl (1950). Litt om oppgavestilling. *Forming* 2(1), 17-19
- Hansen, Allan D. & Sehested, Karina (2003). Indledning: Konstruktivismen - hvorfor og hvordan? I: A. D. Hansen & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (s. 7-34). København: Roskilde Universitetsforlag
- Haug, Peder (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hope, Gill (2008). *Thinking and Learning Through Drawing In Primary Classrooms*. London: Sage Publications
- Hopperstad, Marit H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag (2003). *Fagplan for grunnstudium i formgivning, kunst og håndverk*. Henta 18. november 2010 frå: <http://www.hio.no/studentarkiv/Fag-og-studieplaner-2010-2011/Fag-og-studieplaner-2010-2011-ved-Avdeling-for-estetiske-fag/Grunnstudium-FKH>
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag (2009). *Studieplan for masterstudium i formgivning, kunst og handverk*. Henta 05. februar 2011 frå: <http://www.hio.no/studentarkiv/Fag-og-studieplaner-2010-2011/Fag-og-studieplaner-2010-2011-ved-Avdeling-for-estetiske-fag/Masterstudium-i-FKH>
- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (2003). *Fagplan for grunnstudium, 1.år*. Henta 28. september 2010 frå: <http://fagplaner.hit.no/content/view/full/23826>
- Haabesland, Anny Å. & Vavik, Ragnhild (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kindler, Anna M. (1999). "From Endpoints to Repertoires": A Challenge to Art Education. *Studies in Art Education*. 40(4), 330-349
- Kjosavik, Steinar (2001). *Fra tegning sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell

- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lorentzen, Svein, Streitlien, Åse, Tarrou, Anne-Lise H. & Aase, Laila (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lowenfeld, Viktor (1957). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan
- Lutnæs, Eva (2006). *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. Vekselspill eller kokong?* Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nicolaïdes, Kimon (1941). *The natural way to draw: a working plan for art study*. Boston: Houghton Mifflin Co
- Nielsen, Liv Merete (2000). *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purpose for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture
- Nielsen, Liv Merete (2004). Design, innovasjon og demokrati - om framveksten av forskernettverket *DesignDialog*. I: L.M. Nielsen (Red.), *DesignDialog - designforskning i et demokratisk perspektiv* (s. 3-13). Oslo: Høgskolen i Oslo
- Nielsen, Liv Merete (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går - i dag - i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nielsen, Liv Merete & Schwebs, Ture (2009). Visuell profil i digitale læringsressurser. I: S. Østerud (Red.), *Enter: veien mot en IKT-didaktikk* (s. 154-173). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nyhus, Marit (2002). Å lære i dialogisk praksis. I: J. Lundstøl (Red.), *I dannelsens tegn. Profesjonell selyforståelse i arbeid med mennesker* (s. 119-130). Oslo: Gyldendal akademisk
- Ongstad, Sigmund (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP, kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (s. 30-50). Oslo: Norges forskningsråd
- Phipps, Barry (2006). *Lines of Enquiry: thinking through drawing*. Cambridge: Kettle's Yard
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reitan, Janne Beate (2007). *Improvisation in tradition. A study of contemporary vernacular clothing design practiced by Inupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim

- Silverman, David. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications
- Sjøberg, Svein (2001). Innledning: Skole, Kunnskap og Fag. I: S. Sjøberg (Red.), *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s.11-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Solvoll, Mark A. (2004). *Profesjon, identitet og autonomi i praksis og teori*. Bodø: Høgskolen i Bodø
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Thomsen, Kåre (2003). God socialkonstruktivistisk forskning? Et udkast til et socialkonstruktivistisk manifest. I: A. D. Hansen. & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (s. 198-231). København: Roskilde Universitetsforlag
- Tranøy, Knut E. (1986). *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulvik, Marit (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91(3), 194-206
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk*. Henta 17. februar 2011 frå: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175790-2rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthandverk.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig trykt utgåve. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Warming, Hanne (2003). Børneliv: En levet opplevelse og en social konstruktion. I: A. D. Hansen & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (s. 132-160). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard & Snyder, William M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*. Boston, Mass: Harvard Business School Press
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Widerberg, Karin (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt - en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wiggen, Geirr (1993). Norskfaget: fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser. *Norsklæreren* 17(5), 12-19
- Wilson, Brent & Wilson, Marjorie (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawing of young people. *Art Education* 30(1), 4-12

Wilson, Brent (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. I: E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 299-328). London: Lawrence Erlbaum Associates & the National Art Education Association.

Wilson, Brent & Wilson, Marjorie (2009). *Teaching Children to Draw*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications

Wolf, Dennie & Perry, Martha D. (1988). From Endpoints to Repertoires: Some New Conclusions about Drawing Development. *The Journal of Aesthetic Education*. 22(1), 17-34

Ytterstad, Bente (2008). Faglige forbindelser. Fagdidaktikk og/i formgivning, kunst og håndverk. I: B. Ytterstad (Red.), *Faglige forbindelser. Artikkel og tekstsamling i tilknytning til undervisning i fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk ved master avd. EST*, Høgskolen i Oslo (s. 4-17). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Østerud, Svein (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1(2), 119-130

Biletliste

- Bilete 1 Ei viktoriansk teikneklasse (1903). Henta frå boka: Gombrich, E. H. (1960). *Art and Illusion. A study of the psychology of pictorial representation* (s. 128). London: Phaidon
- Bilete 2 Anna Holcks siktemetode (1913). Henta frå boka: Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år* (s. 58). Vollen: Tell
- Bilete 3 Barn som maler (1976). Henta frå boka: Lowenfeld, V. & Brittain, L. W. (1976). *Kreativitet og vækst. En redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (s. 56). København: Gjellerup og Gad
- Bilete 4 Antoni sitt «action map». Henta frå artikkelen: Kindler, A. M. (1999). «From Endpoints to Repertoires»: A Challenge to Art Education. *Studies in Art Education* 40(4), s 343
- Bilete 5 Antoni sitt «when it matters how things look». Henta frå artikkelen: Kindler, A. M. (1999). «From Endpoints to Repertoires»: A Challenge to Art Education. *Studies in Art Education* 40(4), s 345
- Bilete 6 Teien, M. (2010). Teikning som visuell støtte. Stillbilete av programmet *Puls*, NRK. Henta 04. september 2010 frå:
<http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/671862/>
- Bilete 7 Sacco, J. (2009). Footnotes in Gaza (detalj). Henta frå: *Morgenbladet* 88(47), 2009 s. 33
- Bilete 8 Park, A. (2010). Illustrasjon av forelesinga *Changing Education Paradigms* av Robinson, K (2010). Henta 09. februar 2011 frå:
<http://comment.rsablogs.org.uk/videos>
- Bilete 9 Crackskullbob (2011). Blogg. Henta 16. mars 2011 frå:
<http://crackskullbob.squarespace.com/>
- Bilete 10 Deacon, R. (2006). Teikning av idé til ein skulptur. Henta frå boka: Phipps, B. (2006). *Lines of enquiry: thinking through drawing* (s. 9). Cambridge: Kettle's Yard
- Bilete 11 Lukoszevieze, A. (2006). Detalj av visuelt partiture. Henta frå boka: Phipps, B. (2006). *Lines of enquiry: thinking through drawing* (s. 17). Cambridge: Kettle's Yard
- Bilete 12 Disney, H. (2006). Teikning av fluge (detalj). Henta frå boka: Phipps, B. (2006). *Lines of enquiry: thinking through drawing* (s. 36). Cambridge: Kettle's Yard
- Bilete 13 Ball, A (2006). Teikning av snegle. Henta frå boka: Phipps, B. (2006). *Lines of enquiry: thinking through drawing* (s. 8). Cambridge: Kettle's Yard

Bilete 14 Frihandsteikning (2011). Teikna av Bibbi Omtveit

Bilete 15 Frihandsteikning (2011). Teikna av Bibbi Omtveit

Vedlegg

1 Sjølvvald litteratur

(om lag 500 sider)

Hope, Gill (2008). *Thinking and Learning Through Drawing In Primary Classrooms*. London: Sage Publications (175 sider)

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press (341 sider)

2 Intervjuguide for gruppeintervju med lærarar

Intervjuguide for gruppeintervju med lærarar

Spørsmåla nedanfor er meint som ein guide til emne for ei samtale, diskusjon kring teikneundervisninga på den treårige faglærarutdanninga. Føremålet med intervjuet er å høyre lærarane sine refleksjonar og opplevingar kring den gjennomførte teikneundervisninga.

Definisjon frihandsteikning

Når eg i intervjuet brukar ordet *teikning* (som i teikneundervisning) er dette synonymt med termen *frihandsteikning*. Dette inkluderar den undervisninga som gjeng føre i verkstaden, og forelesingar i fagdidaktikk som er retta mot teikning. I dette høve blir frihandsteikning/teikning avgrensa til teikning som er utført for hand etter augemål, dvs. utan hjelpemiddel som t.d. linjal, passar eller dataprogram som SketchUp. Skrift blir heller ikkje definert som frihandsteikning i dette høvet.

1. Korleis blir teikneundervisninga i det treårige studieforlaupet lagt opp?

- kor mange timar
- fordeling i løpet av tre år
- kor mange forelesingar retta mot teikning? Emne?
- ulike ansvarsområde? (Ulike kull, emne)
- samarbeid mellom dei som underviser i teikning? (Teori, praktisk-estetisk)

2. Kva legg de vekt på i teikneundervisninga som gjeng føre seg i verkstaden?

- utforsking av reiskap, teknikk
- variasjon i teikneuttrykk (utvikling av strek)
- eksperimentering. (Teknikkar, reiskap, underlag)
- utvikle teikneferdigheit
- litteratur (refleksjon kring bruk av litteratur)? Korleis blir pensumlitteratur nytta i undervisninga?
- utvikling av eit felles fagterminologi (kvifor/kvifor ikkje)?
- teiknefagleg innhald
- brukar de sjølve teikning i undervisning/rettleiing?

- kva for bruksområde leggest det til rette for? (Skissing, observasjon, illustrasjon, teikneserie, kommunikativt verktøy (t.d idéutvikling)

3. Utdanninga skal gjere studentane kvalifiserte til å arbeide som faglærarar i skuleverket. På kva for ein måte blir teikneundervisninga tilrettelagt for dette?

- kva for kompetanse burde ein faglærer ha i teikning?
- korleis legg de til rette for at studentane skal kunne tilegne deg denne kompetansen?
- refleksjon kring aktualisering av teikning og dei ulike funksjonane teikning kan ha
- fokusering på å skape motivasjon/entusiasme hjå studentane? Evt. korleis?
- let de studentane få innsyn i dei didaktiske grunngevingane som ligg til grunn for teikneundervisninga? (Kvifor/kvifor ikkje)? Drøftas vala/grunngevingane med studentane?
- i kva for samanhengar brukar studentane frihandsteikning på faglærerutdanninga?
- arbeider de med å styrke studentane i å *snakke om* teikning? (Ein ting å *gjere*, ein annan ting å *snakke om/forklare*)

4. Fagdidaktisk refleksjon er ein term som går att i fagplanen. Korleis arbeider de med dette?

- korleis vil du forklare termen “fagdidaktisk refleksjon” om ein student spør?
- fagdidaktikkens ulike nivå, kor ligg hovudvekta? *Kva, korleis, kvifor* (definere kunnskapsinnhald, konkrete undervisningsmetodar i teiknefaget, legitimering av teikning i utdanningssystemet.
- mi erfaring tilseie at det er mange studentar som slit med å setje ord på *kvifor vi teiknar*, korleis ville de sjølve satt ord på dette?
- korleis arbeider de med forholdet mellom teori og praksis?

5. Kva er den overordna målsetjinga for teikneundervisninga?

- er målsetjinga tilrettelagt for faglærerstudentar?

6. Kva for moglegheiter og avgrensingar gjev teikneundervisninga på faglærerutdanninga?

- kva for bruksområde for frihandsteikning ser de i studentane sitt framtidige yrke som lærar?
- synst de teikneundervisninga fungerer? Kva fungerer godt, kva fungerer mindre godt?
- er frihandsteikning nødvendig kompetanse for faglærarar? (Kvifor, i kva for samanhengar)?
- på kva for ein måte kunne teikneundervisninga vore annleis? (Setje ord på eit eventuelt sprik mellom eigne visjonar og dei rammene faglærer utdanninga gjev).

3 Intervjuguide for gruppeintervju med faglærerstudentar

Intervjuguide for gruppeintervju med studentar

Spørsmåla nedanfor er meint som ein guide til emne for ei samtale, diskusjon kring teikneundervisninga på den treårige faglærerutdanninga. Føremålet med intervjuet er fyrst og fremst å høyre studentane sine refleksjonar kring- og korleis dei erfarar den gjennomførte teikneundervisninga.

Definisjon frihandsteikning

Når eg i intervjuet brukar ordet *teikning* (som i teikneundervisning) er dette synonymt med termen *frihandsteikning*. Dette inkluderar den undervisninga som gjeng føre i verkstaden, og forelesingar i fagdidaktikk som er retta mot teikning. I dette høve blir frihandsteikning/teikning avgrensa til teikning som er utført for hand etter augemål, dvs. utan hjelpemiddel som t.d. linjal, passar eller dataprogram som SketchUp. Skrift blir heller ikkje definert som frihandsteikning i dette høvet.

Definisjon fagdidaktikk

Informere studentane om den fagdidaktiske ramma i høve til spørsmål 3. Eg forhold meg til ei vid definering som seie at; "fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag (norsk, historie, engelsk, etc.) er i forhold til hva det kunne eller burde være i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger (Ongstad 2004:37).

1. Kan de fortelje litt om korleis teikneundervisninga på faglærerutdanninga har vore?

- struktur (økter, kurs)
- kor mange timar?
- fordelt i løpet av tre år?

2. Kva for ei rolle spelar teikning i dei andre fagområda?

- teoretiske fag (kunst og formkultur, fagdidaktikk, pedagogikk)
- praktisk-estetiske fagområde (t.d tre og metall, keramikk)
- er teikning knytt til bestemte oppgåver?

- blir teikning vektlagt av lærarar? Snakka om?

- teiknar lærarane på tavla i undervisning/retteleing? (alle fagområde)

3. Fagdidaktisk refleksjon er ein term som går att i fagplanen. På kva for ein måte opplev de at det blir arbeida med dette?

- grunngjev lærarane sine didaktiske val? (Fagleg innhald, metodar, teknikkar osv.)
- nær tilknytning skapande arbeid og forelesingar i fagdidaktikk?
- samtale, diskusjon kring fagdidaktikk i verkstaden?
- grunngjeving av fagområdet. Kvifor teikne?
- fagdidaktisk refleksjon i skriftleg arbeid
- korleis forklarar lærarane omgrepet *fagdidaktikk*?

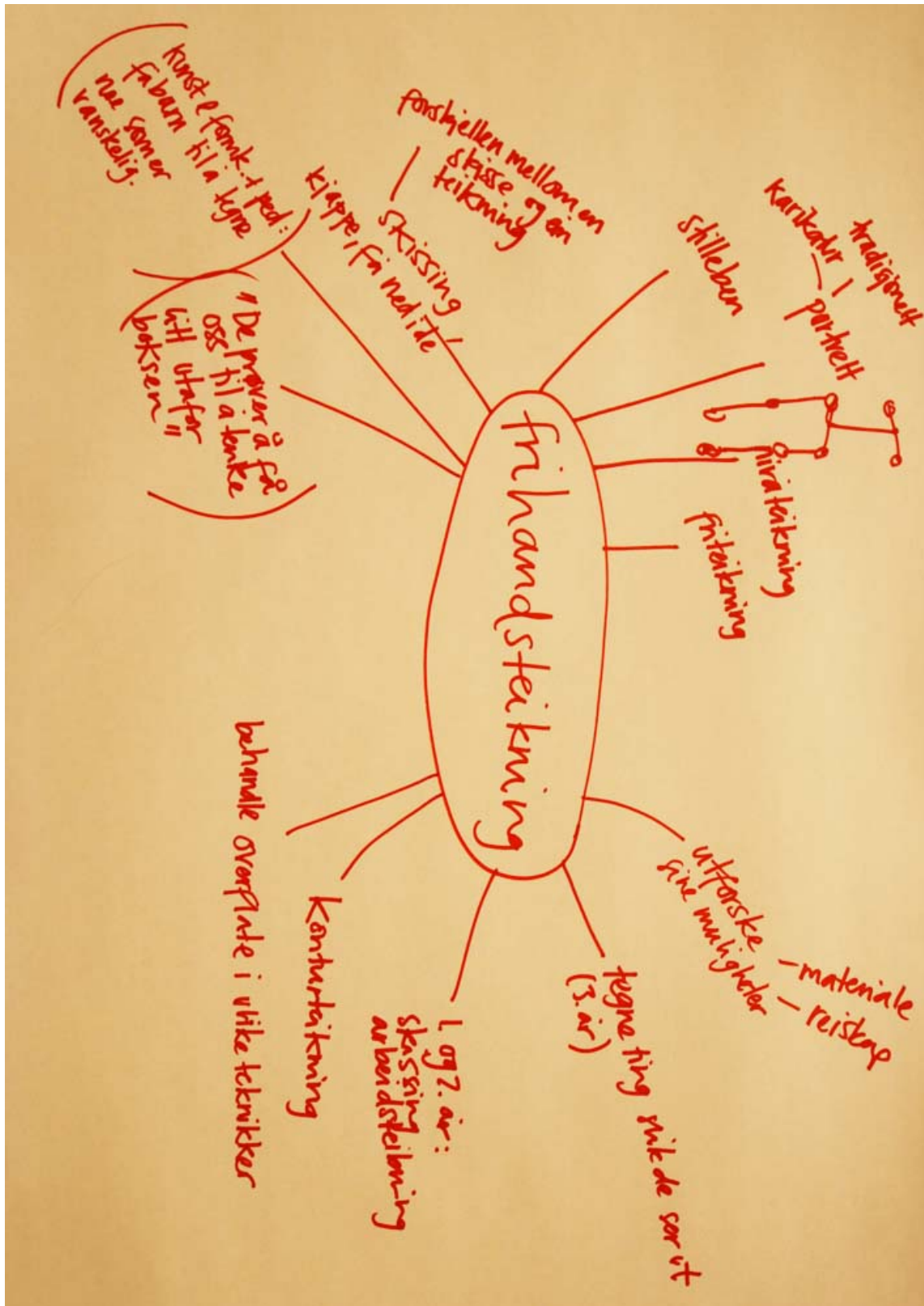
4. Kva blir det lagt vekt på i teikneundervisninga?

- oppgåver, emne. Teiknefagleg innhald.
- teknikk, reiskap, materiale
- eksperimentering
- personleg utvikling
- ferdigheit
- kommunikasjon (bruk/nytteverdi)
- fagdidaktisk refleksjon
- utvikling av fagområdet
- motivasjon (blir de motiverte til å teikne i undervisninga)?. Kvifor/kvifor ikkje?

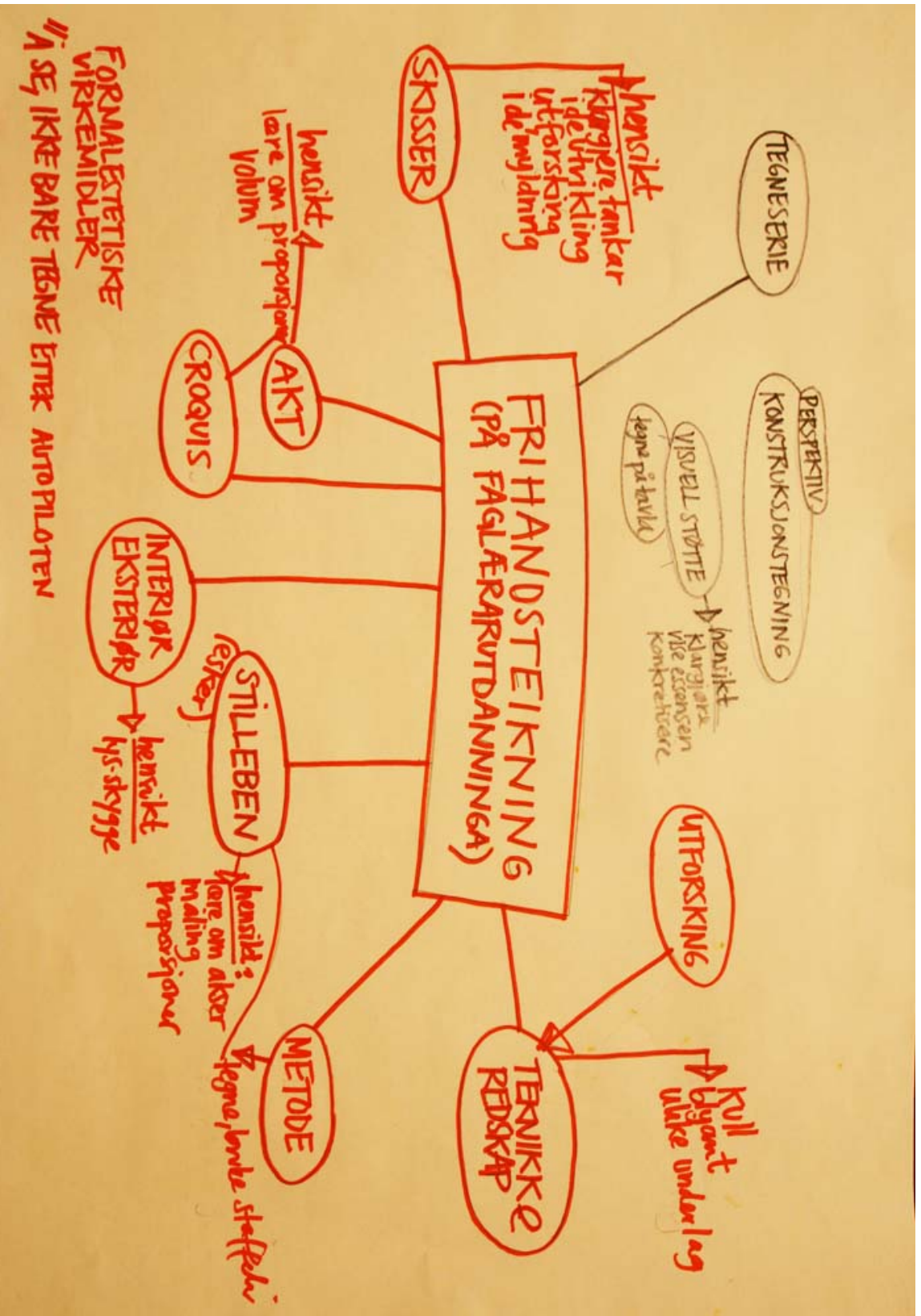
5. Kva opplev det at er målsetjinga for teikneundervisninga?

- tydelige mål? Uklare?
- overordna mål, visjon.
- undervisninga tilrettelagt for faglærarstudentar?

4 Oversiktskart studentintervju







FORMALESTETISKE
VIRKEMIDLER
// Å SE, IKKE BARE TEGNE ENTEN
AUTOPILOTEN

5 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Oppmoding om deltaking i masterprosjekt

Føremål med masterprosjektet

Eg er masterstudent i formgiving, kunst og handverk ved Høgskulen i Oslo. Emnet for prosjektet mitt er frihandsteikning og eg ynskjer å undersøke korleis teikneundervisninga på to faglærerutdanningar i formgiving, kunst og handverk (HiT og HiO) blir gjennomført og erfart. Føremålet med prosjektet er å utvikle ny kunnskap om teikneundervisning, samt å sjå på det potensielle frihandsteikning har i undervisningssamanheng. Arbeidstitelen for prosjektet er “når teikning blir eit reiskap”.

Problemformuleringar

- Korleis blir teikneundervisninga på faglærerutdanninga gjennomført og erfart?
- Kva for avgrensingar og moglegheiter gjev teikneundervisninga på faglærerutdanninga, sett i eit fagdidaktiske perspektiv?

Utval

Undersøkinga bli konsentrert kring faglærerutdanninga i formgiving, kunst og handverk ved Høgskulen i Oslo og Høgskulen i Telemark, Notodden.

Metodar i undersøkinga

For å svare på problemstillinga vil eg i tillegg til undersøkinga på to faglærerutdanningar ha samtaler med profesjonelle som nyttar frihandsteikning som kommunikasjonsmiddel, som del av sin praksis. Det kan til dømes vere lærarar, arkitektar, designarar, matematikarar eller psykologar, der alle har det fellestrekk at dei nyttar frihandsteikning som eit praktisk verktøy. Her kan det også bli aktuelt med observasjon av ulike praksisar.

Gruppeintervju

Eg vil gjennomføre separate gruppeintervju med lærarar og studentar på dei to institusjonane. Eg vil intervju dei lærarar som underviser i teikning (praktisk-estetisk og fagdidaktisk) og studentar i F3 som har ei særskild interesse for teikning. Hovudfokus i intervju med lærarar vil bli den gjennomførte teikneundervisninga medan hovudfokus i intervju med studentar blir den erfarte teikneundervisninga. Det fagdidaktiske potensialet til frihandsteikning vil bli diskutert i intervju med både lærarar og studentar.

I intervju vil eg ta i bruk bandopptakar og ta notat. Intervjua vil ta maks halvannan time, og tid og stad blir vi einige om saman. Eg forpliktar meg til å oppbevare intervjumateriale forsvarleg, slik at uvedkomande ikkje kan få tilgang til materialet frå undersøkinga. Alle opptak vil bli sletta når oppgåva er ferdig våren 2011.

Det er frivillig å vere med og du har moglegheit til å trekke deg når som helst, utan å måtte grunngje dette nærare. Alle opplysingar blir behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar som ikkje ynskjer det, vil kunne bli gjenkjend i den ferdige oppgåva. Du vil også få

moglegheit til å lese gjennom transkribert intervju, eventuelt gjere tilføyningar før dette blir analysert og drøfta.

Om det er noko du lurar på kan du ringe meg på telefon: 90663074. Du kan også kontakte rettleiarane mine Eva Lutnæs, tlf. 22 45 34 52 eller Liv Merete Nielsen, tlf 22 45 31 29.

Prosjektet er godkjend av Personvernombodet for forskning.

Vennleg helsing

Bibbi Omtveit
Schultzgt. 7
0365 Oslo

Godkjenning - instituttleiar, forming og formgiving (HiT)/dekan ved Avdeling for estetiske fag (HiO)

Eg har hatt høve til å lese informasjonsskrivet over, og gjev med dette godkjenning til Bibbi Omtveit si undersøking.

Underskrift Dato

Samtykkeerklæring - lærarar/studentar

Eg har hatt høve til å lese informasjonsskrivet over, og gjev med dette godkjenning til Bibbi Omtveit si undersøking.

Underskrift Dato

Underskrift Dato

Underskrift Dato

