



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>

**Bente Helen Skjelbred**  
PhD stipendiat  
Høgskulen på Vestlandet  
bhsk@hvl.no

# Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning

Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i Kunst og håndverk

## **SAMMENDRAG**

Artikkelen belyser hvordan lærere i ungdomsskolen underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i Kunst og håndverk. Studien er en kvalitativ casestudie som bygger på observasjoner, intervjuer med lærere og studie av elevoppgaver. Studien bygger på Tyler (1949) sin teori om læringserfaring, og Eisner (1979) sin teori om læringsutbytte ligger til grunn for analyse av tegneundervisningen. Resultatene viser at lærerne planla for at elevene skulle få oppleve en kombinasjon av observasjonstegning og forestillingstegning, med læringserfaringer preget av kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler, 1949). Selv om lærerne ikke oppfatter at læreplanen i Kunst og håndverk i LK06 vektlegger forestillingstegning i kompetansemål på ungdomstrinnet, legger de til rette for et åpent læringsutbytte. Dette gjør de med bakgrunn i at de ser verdien av elevenes forestillingsevne, fantasi og kreativitet, der elevene kan erfare det uforutsette i arbeid med tegning i tillegg til forhåndsdefinerte mål.

## *Nøkkelord:*

Kunst og håndverk, tegning, tegnedidaktikk, læringsutbytte, læreplan

## **INNLEDNING**

I faget Kunst og håndverk kan det tegnes på mange måter avhengig av hvordan læreren tolker læreplanens omtale av tegning, og fagets egenart. I denne artikkelen undersøkes det hva slags læringserfaringer (Tyler, 1949) og læringsutbytter (Eisner, 1979) lærere i Kunst og håndverk oppgir at de arbeider mot i tegneundervisningen, avgrenset til å undersøke tegneundervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning i ungdomsskolen etter læreplanverket for faget i Kunnskapsløftet (LK06), heretter omtalt som LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). I lys av den nye læreplanen for faget Kunst og håndverk i Fagfornyelsen (LK20), (Utdanningsdirektoratet, 2020), kan denne studien være et bidrag til kunnskap om hvordan lærere oppfatter tegning i den formelle læreplanen og hvordan

de operasjonaliserer (Goodlad, Klein & Tye, 1979) tegning i sine didaktiske praksiser (Gundem, 2011). Dette kan ha relevans for videre utvikling av tegneundervisningen i faget Kunst og håndverk.

## Bakgrunn

Kunst og håndverk har en lang historie i den norske skolen. Tegning for gutter og jenter, sløyd for gutter og håndarbeid for jenter kom inn som egne fag mot slutten av 1800-tallet. Når det gjelder tegneundervisningen i skolen, viser Illeris (2002) til tre viktige argumenter eller legitimeringsprinsipper for tegnefagets berettigelse i skolen: tegning som karakterdannende, tegning som nyttig og tegning som bidrag til utvikling av motoriske og kognitive ferdigheter (Illeris, 2002). I Norge fikk fagpioneren, rektoren og tegnelæreren Rolf Bull-Hansen betydning for at de tre fagene ble slått sammen til faget forming i 1960 (Borgen, 1995; Kjosavik 1998). Dette førte ifølge Kjosavik (2001) til en overgang fra ferdighets- til dannelsesorientering i faget. Lowenfeld og Brittain fikk med boken *Creative and Mental Growth* (1947) stor betydning for didaktisk tenkning knyttet til tegneundervisningen både i USA, Europa og Norge (Frisch, 2009, s. 5). I artikkelen Formingsfagene i dagens skole diskuterer Bull-Hansen (1959) to ulike barnetegninger for å belyse hva han mener er den ideelle formgivningsprosess. Den ene barnetegningen, en tegning av en katt, omtales som forestillingsbilde og rommer ifølge Bull-Hansen barnets opplevelse og erfaring i arbeidet. Som et moteksempel viser han til en annen barnetegning, omtalt som tegning som kopi (av en katt), en «mekanisk tegning» (Bull-Hansen, 1959, s. 3), som han omtaler som de «ferdiglagete tegningene som lærere og barn tidligere grep til når de fulgte «den minste motstands vei» (Bull-Hansen, 1959, s. 3-6). Den mekaniske tegningen mangler ifølge Bull-Hansen det personlige, individuelle uttrykket som barnet kan skape. Brønne (2011) hevder at Bull-Hansen gjennom å illustrere sine argumenter ved hjelp av de konkrete tegningene etablerer to gjensidig utelukkende kategorier: barnets naturlige egenart som formingsfaget skal ivareta, og det han kaller kopitegning. Dermed gir Bull-Hansen forestillingstegningen en bestemt kvalitet som han hevder kopitegningen ikke har, og konstruerer på denne måten et motsetningsforhold mellom forestillingstegningen og den analytisk registrerende tegningen (Brønne, 2011, s. 104), der den ene tegnemåten utelukker den andre (Brønne, 2011). Disse kategoriene kan utgjøre en spenning i faget som fremdeles lever videre og drøftes i fagfeltet den dag i dag. I debattene vises det blant annet til at observasjonstegning har kommet i bakgrunnen som tegnemetode i faget med bakgrunn i Bull-Hansen sine tanker om at kopiering og ytre påvirkning var skadelig for barnets kreative utvikling (Nielsen, 2009, 2014).

Faget endres gjennom læreplanreformer samt gjennom blant annet debatter og læreres undervisning. Brønne (2011) argumenterer for at faget bringer med seg kontroverser som synes å ha bremsset opp dialoger om fagets innhold og metoder (Brønne, 2011, s. 96). Disse motsetningene kom til uttrykk i en indre fagstrid for og imot navneendring i forbindelse med læreplanreformen L97 (Framgard, 2020, s. 410). Dette var en strid mellom de som fortsatt ville vektlegge tenkemåtene om skapende uttrykk i forming, og de som etterlyste mer kunst- og kulturhistorie og mer vekt på ferdigheter og (håndverks)kunnskap. Striden resulterte i at faget endret navn og innhold fra forming til Kunst og håndverk (Brønne, 2011). Denne studien ble gjort i en tid der LK06 var gjeldende læreplan, og der faget Kunst og håndverk var inndelt i hovedområdene: visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Tegning omtales i to av fagets 21 kompetansemål på ungdomstrinnet i tilknytning til hovedområdene visuell kommunikasjon, som går ut på å tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler, og hovedområdet arkitektur, som går ut på å tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den gjeldende læreplanen Fagfornyelsen (LK20) omtales tegning under kjerneelementet visuell kommunikasjon: «Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). LK20 omtaler videre tegning i to kompetansemål på ungdomstrinnet: «visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy» og «lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Verken i læreplanen LK06 eller LK20 omtales observasjonstegning og forestillingstegning i faget Kunst og håndverk direkte. Begrepene er likevel vanlige i dagens litteratur om tegning i Kunst og håndverk (Frisch,

2011; Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015) og kan ut fra lærerens initiativ inngå som tegneaktivitet og metode i tilknytning til ulike kompetansemål.

### Begrepsavklaring

I litteraturen knyttet til lærerutdanning i formgivning, Kunst og håndverk omtales observasjonstegning og forestillingstegning som å ha hver sin historiske forankring og som å ha vært dominerende i ulike perioder (Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015). Ifølge Frisch (2011) innebærer observasjonstegning «den nøyaktige visuelle studien og tegneprosessen av trær, blomster, fugler og menneskelige organer som øret eller øye» (Frisch, 2011, s. 8). Dette skiller seg fra Bull-Hansen sin omtale av tegning som kopi, som handler om det å tegne av andre tegninger. Når Frisch benytter ordet «copy», tilsvarer det å «herme» på norsk (Frisch, 2010, s. 153). Frisch introduserer begrepet visuelt kontrollert tegning (VK-tegning), som omfatter all tegning der det visuelle er styrende for tegneprosessen og produktet, dvs. for tegningens tilblivelse. Dette er et samlebegrep som har som mål å prøve å favne essensen i handlingen «se-tegne / lage spor på papir» etter en modell, dvs. andres tegninger/bilder og andres oppbygging av tegningen samt tredimensjonale modeller (Frisch, 2013). Med et sosiokulturelt perspektiv på tegning viser Frisch (2011) til at barnet tegner ut fra sosiale dimensjoner som gjør at de tegner basert på forestillinger og det de ser i andre barns tegninger. Dette innebærer at barna snakker sammen i tegneprosessen og ser hverandres tegninger, en «seeing-drawing process» (Frisch, 2011). Dette kan forstås som at observasjonstegning og forestillingstegning også kan utfylle hverandre gjensidig.

I masteroppgaven *Teikning: hand og tanke, Ei undersøkning av teikneundervisninga på fag-lærerutdanninga* avgrensar Omtveit (2011) observasjonstegning til å handle om tegning som blant annet inkluderer akt- og krokitegning, stilleben, natur og landskap samt kopiering og etterlikning. Når Omtveit inkluderer kopiering som en spesiell del av observasjonstegning, viser hun til kopiering fra todimensjonale tegninger, bilder og fotografier: «Observasjonsteikning rommar også kopiering og etterlikning, der ein gjengir bilete som allereie eksisterar. Dette kan vere fotografi, maleri eller andre sine teikningar» (Omtveit, 2011, s. 15). Observasjonstegning inkluderer også «tracing», dvs. direkte omriss på papir over fotografier eller andre bilder lagt på lysbordlignende flater som vinduer. Frisch (2013) sitt begrep «visuelt kontrollert tegning» (VK-tegning) er i hovedsak i tråd med Omtveits (2011) forståelse og definering av observasjonstegning. Forestillingstegning handler ifølge Omtveit om visualisering av indre bilder, tanker, ideer og følelser, og det inkluderer hukommelsestegning, fantasitegning og tegning som kommunikativt redskap (Omtveit, 2011, s. 15). På denne bakgrunn er observasjonstegning og forestillingstegning i denne artikkelen forstått som at de er to ulike likeverdige tegnestrategier som kan utfylle hverandre og kombineres, med referanse til Frisch (2011). I denne artikkelen er observasjonstegning operasjonalisert som det å tegne det observerbare, og forestillings-tegning som det å tegne basert på fantasi og forestillingssevne, med referanse til Omtveit (2011). I spennet mellom disse tegnestrategiene kan det forekomme mange ulike former for tegning. Vi vet lite om hvordan observasjonstegning og forestillingstegning fremtrer i lærernes undervisning i ungdomskolen etter LK06. Med denne bakgrunnen undersøkes følgende problemstilling: Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i Kunst og håndverk?

### TEORETISK RAMME

For å belyse problemstillingen bygger artikkelen på deler av Tylers (1949) teori om læringserfaring, og Eisners (1979) teori om læringsutbytte ligger til grunn for analyse av hvordan lærere planlegger, gjennomfører og vurderer oppgaver der de ønsker å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning. Konteksten for denne studien er som nevnt LK06, og begreper fra læreplanteorien til Goodlad et al. (1979) ses i sammenheng med hvordan lærerne underviser i elevoppgaver der tegning inngår i faget. En sentral diskusjon innenfor læreplanteori er på hvilke måter læreplanen realiseres i praksis og fører til et tilsiktet læringsutbytte for elevene (Goodlad et al., 1979; Prøitz, 2015).

Tyler (1949) sin teori om læringserfaring, som legger vekt på hvordan lærere planlegger for at elevene skal få erfaringsgrunnlag, og bygger videre på dette gjennom å skape stimulerende situasjoner og variert undervisning. Når læreren skal planlegge for elevenes (fremtidige) læringserfaringer (Tyler,

1949), må de formulere målene de skal rette sin undervisning mot. På denne måten vil undervisningsplanlegging og vurdering henge sammen med hva slags læringserfaring lærerne planlegger for at elevene skal kunne få. Tyler (1949) peker på at det er flere utfordringer når læreren skal velge lærings-erfaringer som kan fremkalle bestemte mål, og vite hvordan skape situasjoner som skaffer eleven den ønskede typen læringserfaringer. Her viser Tyler (1949) til tre avgjørende kriterier for slike lærings-erfaringer: kontinuitet, rekkefølge og integrasjon. Ved å gjenta viktige elementer (skape kontinuitet) på en slik måte at elevene gradvis utvikler forståelse og adekvate holdninger, og ved å gå både bredere og dypere inn i aktuelle emner i den rekkefølgen undervisningen tar sikte på, kan lærerne legge til rette for en læreprosess som kan bidra til at eleven kan tilegne seg mer helhetlig kunnskap der de ulike delene blir integrert (Tyler, 1949). Hvilke utfordringer lærerne møter i undervisning knyttet til observasjons-tegning og forestillingstegning når de skaper situasjoner for læringserfaringene Tyler (1949) beskriver som kontinuitet, rekkefølge og integrasjon, vet vi lite om. Tyler (1949) viser til at elever i samme klasserom får ulike erfaringer ut ifra hvordan de relaterer seg til det læreren gjør og sier. Dermed blir undervisningens viktigste midler ifølge Tyler (1949) de erfaringene læreren tilbyr elevene. Fordi det er eleven selv som må foreta den tegnehandlingen som er grunnleggende for tegnerfaringen, innebærer dette at læreren må ha kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser innenfor tegning for å kunne tilpasse undervisningen deretter.

Samtidig er det ikke all læring læreren på forhånd kan planlegge for, hevder Eisner (1979) i sin teori om læringsutbytter. Ifølge Eisner (1979) er det derfor umulig å forhåndsbestemme all læring i nedskrevne målformuleringer. I lærerens arbeid med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser som viser til det elevene skal vise kompetanse på i elevoppgaver, må læreren velge hvilket tegneinnhold som skal vektlegges for undervisning rettet mot ulike mål. I beskrivelser av læringsutbytter skiller Eisner (1979) mellom tre typer mål (behavior objectives, problem solving objectives og expressive outcomes), beskrevet av Prøitz (2015, s. 43) som:

- 1) atferdsmål, som vektlegger elevens adferd i øvelser og praktisering av det som skal læres
- 2) problemløsningsmål, som vektlegger elevens arbeid med å løse gitte problemstillinger
- 3) ekspressive utbytter, som beskriver det som kommer ut av møter mellom elever og situasjoner der det kan læres

Ifølge Eisner (1979) er atferdsmål, problemløsningsmål og ekspressive utbytter likeverdige, men de har ulike kvaliteter og retter seg mot ulike forhold, som læreren kan velge å vektlegge i undervisningen. Tegning kan f.eks. knyttes til det problemløsende målet, som skiller seg vesentlig fra atferdsmål ved blant annet å ha et uendelig antall løsninger. Når Eisner (1979) snakker om ekspressive utbytter, kan det i sammenheng med tegning i ungdomsskolen vise til at læreren formulerer ulike mål og utbytter uten at alt som skal læres er spesifisert, med tanke på å gi eleven mulighet til å utforske og skape mening i sitt tegnearbeid. Ifølge Eisner (1979) favner ekspressive utbytter det man ender opp med som følge av enhver handling og ethvert engasjement:

Outcomes essentially is what one ends up with, intended or not, after some form of engagement. Expressive outcomes are the consequences of curriculum activities that are intentionally planned to provide a fertile field for personal purposing and experience. (Eisner, 1979, p. 103)

Med en slik vektlegging kan også det som ikke kan bestemmes på forhånd, som skal komme ut av møtet mellom lærer og elev, inkluderes i formuleringer av læringsutbytte.

Eisner (1979) forstod læringsutbytte som et resultat av læringsprosesser der tre typer læringsutbytter, «the trichotomy of outcomes», inngår, beskrevet av Prøitz (2015, s. 41) som:

- 1) elevspesifikke læringsutbytter som tilsvarer det eleven lærer, men som kun er «løst» knyttet til selve undervisningen

- 2) fagspesifikke læringsutbytter som er direkte knyttet til innholdet i undervisningen, og som kan være i samsvar med definerte læringsutbytter, men som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til målene for undervisningen
- 3) lærerspesifikke læringsutbytter, som er egenskaper ved læreren som f.eks. undervisningsstil og verdier

Disse læringsutbyttene sammenfaller med elementene i den didaktiske trekanten bestående av lærer, elev og fag, jamfør Gudem (2011, s. 44-45), der et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet har betydning for elevens læringsutbytte. For Eisner (1979) har «the trichotomy of outcomes» betydning for elevens samlede læringsutbytte. Eisner (1979) hevder at læring er en åpen prosess som vi ikke vet utfallet av, der lærerne må bruke «educational imagination» i undervisningen. Med dette mener Eisner (1979) at gjennom å «se» og forestille seg kan læreren innlemme nye elementer i et ferdigutviklet undervisningsopplegg. Slik kan lærerne praktisere en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning, der de fortløpende avgjør neste viktige «trekk» slik Eisner ser det: «by incorporating new skills into an existing repertoire, teachers form a productive, eclectic base for deciding the appropriate types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, p. 6). Selv om Eisner (1979) er opptatt av at ikke all læring kan observeres gjennom endring i adferd, anser han beskrivelser av læringsutbytter som viktig for å ivareta sammenhengen mellom undervisning og vurdering. Lærere i Kunst og håndverk skiller seg fra andre faglærere ved at de i større grad vektlegger nødvendigheten av å etablere et tolkningsfelleskap og felles prosedyrer for vurdering (Prøitz, 2015, s. 87). Prøitz (2015) viser til at ulike forståelser av læringsutbytte blant annet har konsekvenser for lærerens valg av innhold i undervisningssammenheng. Kunnskap om læringsutbytteorientert undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning er begrenset. Denne artikkelen er på denne bakgrunn et bidrag til kunnskap om lærernes valg av læringsutbytte i tegneundervisning i Kunst og håndverk og om hvordan de utformer, gjennomfører og begrunner undervisning knyttet til å tilrettelegge for at elevene får erfaringer med observasjonstegning og forestillingstegning.

## METODISK TILNÆRMING

I denne empiriske kvalitative casestudien (Postholm, 2010; Yin, 2017) undersøkes det hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning. Dette blir undersøkt gjennom observasjon, intervjuer og dokumenter.

Casestudien har et strategisk utvalg av fire erfarne lærere med minst 30 studiepoeng i Kunst og håndverk, som underviser på ungdomstrinnet i faget ved fire skoler i samme kommune. Skolene A, B, C og D har alle ca. 350-400 elever og ca. 50 ansatte. Informantene er i studien anonymisert og omtalt som lærer A, B, C og D. Lærer A og B hadde støtte av assistent i deler av observasjonsperioden (se tabell 1).

**TABELL 1.** Skoler og antall elever til stede på observerte opplæringsøkter med totalt antall elever tilhørende gruppen i parentes.

Skole	A	B	C	D
<i>Trinn</i>	8. trinn	10. trinn	8. trinn	8. trinn
<i>Assistent</i>	x (dag 1 og 2)	x (dag 1)	-	-
<i>Antall elever dag 1</i>	27 (30)	16 (20)	15 (15)	26 (30)
<i>Antall elever dag 2</i>	28 (30)	22 (25)	14 (15)	27 (30)

Til observasjonene ble det utarbeidet en strukturert observasjonsguide (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015) med fokus på hvordan tegneundervisning ble gjennomført, basert på elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015): a) introduksjon og organisering (innledningsøkt), b) mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering (undervisningsøkt) og c) avslutningsøkt.

Til intervjuene ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Kvale et al., 2015) utviklet og strukturert med utgangspunkt i de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) med spørsmål om hvordan lærerne planla og gjennomførte undervisningen med tanke på tegning i elevoppgaver. Lærerne ble på forhånd bedt om å ta med oppgaver som elevene jobbet med i observasjonsperioden.

Dokumentene i denne studien er læreplanen i Kunst og håndverk i LK06 og elevoppgavene, som beskrev og illustrerte hvordan lærerne hadde planlagt for at elevene skulle arbeide med tegning i observasjonsperioden. Under observasjonene tok jeg bilder av undervisningssituasjonene. Ved å se på bildene i sammenheng med observasjonsnotatene ble det lettere å huske didaktiske situasjoner og å forstå hva lærerne prøvde å få til. I tillegg ble elevarbeider brukt som visuelle eksempler i intervjuene med lærerne.

Observasjonene ble gjennomført som ikke-deltagende observatør (Jacobsen, 2005) i seks klasser på 8. trinn ved skole A, C og D og i to klasser på 10. trinn ved skole B (se tabell 1). Hver observasjon varte i hele opplæringsøkten på to timer, til sammen fire timer på hver enkelt skole, totalt 16 timer. Observasjonen ble i syv av totalt åtte klasser holdt i skolens kunst- og håndverksrom, mens én observasjon ble holdt i et tradisjonelt klasserom. I hver av de åtte klassene jeg observerte, introduserte lærerne meg for klassen. Jeg fortalte elevene hvorfor jeg var der, og at jeg ikke skulle delta i undervisningen, men observere og ta notater og bilder fra undervisningen i klasserommet.

Etter observasjonene ble det gjennomført individuelle intervjuer med læreren på den enkelte skole (Kvale et al., 2015). Intervjuene ble gjennomført i samme tidsperiode som observasjonen og ble registrert med digital lydopptaker, basert på intervjuguiden og observasjonene, for å få innsikt i refleksjoner og begrunnelser angående opplærings situasjonen som ble observert. Hvert intervju varte i ca. 1 time og 30 minutter.

Gjennom analytisk triangulering undersøkes det hvordan lærerne utformer, gjennomfører og begrunner sin undervisningspraksis. Det ble benyttet en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) av transkriberte observasjonsnotater og intervjuer samt av elevoppgaver. I analysene ble det først sett etter meningsbærende elementer i materialet, som ble lest ut fra ord som kan beskrive observasjonstegning og forestillingstegning. Deretter ble materialet lest på nytt med en stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017) ut fra Eisner (1979) sin teori om læringsutbytte med vekt på: 1) elevspesifikke, 2) fagspesifikke, og 3) lærerspesifikke læringsutbytter som fremkom i materialet. I presentasjonen av resultatene er sentrale poeng fra analysen illustrert ved å hente ut enkelte observasjonsbeskrivelser og sitater fra intervjuene.

## RESULTAT

Resultatene presenteres basert på kategoriene: 1) Elevoppgaver 2) Undervisning tilknyttet observasjonstegning og forestillingstegning og 3) Mål for undervisningen som ikke var formulert i elevoppgavene.

### 1) Elevoppgaver

Tegning inngikk som del av elevoppgavene ved skole A, B og D, og disse strakk seg over en periode på ca. 8–10 uker. Ved skole C hadde læreren organisert for en tilsvarende periode med flere ulike tegneøvelser i mindre oppgaver. Tegnedelen i elevoppgavene var hovedsakelig rettet mot observasjonstegning, men hadde også elementer av forestillingstegning. Elevoppgavene ved skole A, B og D ble delt ut til den enkelte elev og var tilgjengelige på skolens nettsider. Oppgavene viste til de ulike resultatene elevene skulle jobbe med i form av produkter: et spikerbilde (skole A), et bilde til en kalender (skole B) og portrettegning (skole D), og var illustrert med bilder og tegninger som var eksempler på hvordan resultatet kunne se ut. Oppgavene inneholdt punktvis beskrivelser av fremgangsmåter som forklarte hva eleven skulle gjøre underveis i arbeidet. Lærer C delte ikke ut skriftlige elevoppgaver i observasjonsperioden, men planla for ulike tegneøvelser i mindre oppgaver som elevene fikk kjennskap til underveis

i undervisningen. Lærer A, B og D knyttet kompetansemål til oppgavene, mens lærer C ikke gjorde det (se tabell 2).

**TABELL 2.** Lærernes valg av kompetansemål knyttet til elevoppgaver i observasjonsperioden.

Lærer		A	B	C	D
	Resultatene som elevene skal komme frem til gjennom å arbeide med de ulike oppgavene	Spikerbilde	Kalenderbilde	Tegneøvelser	Portrettegning
<i>Kompetansemål i læreplanen som oppgavene er rettet mot at elevene skal oppnå</i>	Eleven skal kunne stilisere motiv med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogram	X		Proessen knyttet til tegneøvelsene er mål for opplæringen	
	bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser	X	X		
	tegne hus og rom ved hjelp av ett eller to punktperspektiv		X		
	diskutere hvordan ulike kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur		X		X

På grunnlag av lærernes valg av kompetansemål (tabell 2) var følgende delmål formulert i sitat fra oppgavenes tegnedel:

Lærer A: «*Kan utvikle motivet, materialet og motivet passer godt sammen i farge og komposisjon*».

Lærer B: «*Kan bruke kunnskap om form, farge og komposisjon til å skape stemning i arbeid med tegning og akvarell. Vise at du kan lage egne skisser og følge dem i en arbeidsprosess. Utvikle fantasi, kreativitet, motorikk og handlag. Kunne tegne hus, gater og miljø ved hjelp av ett- og topunkt perspektiv ut ifra et valgfritt motiv*».

Lærer D: «*Kan kopiere ved hjelp av rutenett. Bruke rutenett for å overføre portrett til egen tegning, plassere viktige ansiktstrekk riktig. Tegne kroki. Vise bruk av skyggelegging på gradert måte, bruke blyanten på en variert måte. Vise stil fra kunsthistorien på en tydelig måte*».

Det fremgikk av elevoppgavene hvordan læreren ville vurdere elevenes arbeid med graderte beskrivelser.

Observasjonsperioden var i en tidlig fase av undervisningopplegget. Undervisningsøktene hadde forskjellig karakter og var preget av rommet det foregikk i. Lærer A, B og D presenterte oppgavene med arbeidsbeskrivelser og tilhørende kompetansemål og delmål. Lærer C hadde planlagt for tegneøvelser og mindre oppgaver over en tilsvarende periode og startet undervisningen med informasjon om dagens tegnetema. I observasjonsperioden fremkom både observasjonstegning og forestillingstegning som en del i oppgavene ved de fire skolene. Det var kun lærer C som i tillegg hadde tegneøvelser som kun var basert på forestillingstegning. Basert på observasjonsguiden, intervjuguiden og elevoppgavene presenteres det utdrag som viser sentrale trekk ved undervisningsforløpet knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning hos lærer A, B, C og D:

## 2) Undervisning der observasjonstegning og forestillingstegning inngår

Utdrag fra undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning som viser lærernes ulike trekk i forhold til det de håper skal bli resultatet av undervisningen.

### *Utdrag fra undervisning på skole A*

Hos lærer A arbeidet elevene med en tegneoppgave der de skulle stilisere og forstørre et motiv som de skulle bruke som grunnlag for et spikerbilde. Både observasjonstegning og elementer av forestillingstegning inngikk i oppgaven ved at elevene skulle ta utgangspunkt i et motiv som de skulle kopiere, og så utvikle motivet og bruke fantasien i arbeidet med å sette sitt preg på motivet og gjøre det originalt. Deretter skulle motivet forenkles og stiliseres. Ved å tegne og vise på tavlen forklarte læreren trinnvis hvordan elevene kunne forenkle og stilisere et tre ved å fjerne noen av treets detaljer og bevare karakteristiske trekk. Læreren viste til den videre arbeidsprosessen og forklarte hvorfor en stilisert utgave av den opprinnelige tegningen var enklere å forstørre og overføre til et spikerbilde. Flesteparten av elevene valgte observasjonstegning i arbeid med motivet som de skulle jobbe videre med og stilisere. Noen tegnet etter motiv de hadde på mobiltelefonen sin, eller fra et bilde eller en utskrift. Observasjonstegning ble også benyttet av elever som brukte vinduet i klasserommet som lysbordlignende flate (tracing) for å tegne av et motiv. Observasjonen viste at læreren hadde et «blikk» både på den enkelte elev og på klassen som helhet. Gjennom å veksle mellom å gå rundt blant elevene og veilede og å bruke tavlen til å tegne og forklare for klassen repeterte og justerte læreren elementer i det planlagte undervisningsopplegget for å få med alle. I intervju ble lærerne spurt om hvordan de opplevde det å undervise i observasjonstegning, og hvordan de oppfattet observasjonstegning omtalt i læreplanen (LK06). I forhold til den observerte undervisningen gav lærer A uttrykk for en usikkerhet knyttet til hva elevene skulle lære: «elevene ønsker å mestre å tegne det de ser, men det fremgår ikke av læreplanen hva eleven skal lære vedrørende observasjonstegning» (lærer A). Det fremkom av observasjonen at lærer A forsøkte å bli kjent med elevenes interesser og oppmuntret dem til å ta utgangspunkt i noe de syntes var kjekt å tegne, i arbeid med spikerbildet. I intervju gav hun uttrykk for at forestillingstegning åpnet opp for mange fine dialoger der hun fikk kjennskap til elevens forkunnskaper og interesser. Imidlertid opplevde hun at det var liten tid til å motivere elevene i arbeidet med et personlig uttrykk i klasser med 30 elever. Læreren var usikker på hvordan forestillingstegning skulle vurderes med karakter.

### *Utdrag av undervisning på skole B*

Hos lærer B arbeidet de med en observasjonstegning med elementer av forestillingstegning i en oppgave der de skulle lage en skolekalender. Tegnedelen i oppgaveteksten viser til at elevene skal kunne tegne hus, gater og miljø ved hjelp av ett- og topunktperspektiv, ut fra et valgfritt motiv (fotografi) av en turistattraksjon fra hjemstedet sitt. I tillegg skal elevene lære å jobbe med rutenett-teknikk som de skal bruke for å overføre fotografiet til tegnearket. Forestillingstegning inngår i oppgaven som viser til at elevene skal vektlegge egne interesser og utvikle fantasi og kreativitet i arbeid med tegningene. Observasjonen viste at lærer B innledningsvis tegnet på tavlen for å illustrere og forklare begreper, arbeidsprosess osv., og tegnet deretter et rutenett på tavlen for å vise hvordan elevene skulle kopiere et bilde ved hjelp av rutenett-teknikk. Dette gjør hun ved å veksle mellom å fortelle og tegne på tavlen og å snu seg mot klassen, se hvordan elevene jobber, og spørre om de forstår. Etter hvert som hun fikk bekræftende svar, repeterte hun ulike skraveringsteknikker for å vise hvordan elevene kan skyggelegge. Observasjonen viste at læreren hadde kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser innenfor tegning fra 8. trinn, og tilpasset undervisningen individuelt til elevene på 10. trinn. I intervju gav lærer B uttrykk for at det var vesentlig å gjenta elementer i undervisningen, for eksempel perspektivtegning, og i noen tilfeller tegne sammen med elevene for å få med alle: «jeg tegner gjerne noen streker, sånn at elevene kommer i gang, og lærer gjennom egen erfaring, litt etter litt» (lærer B). I den observerte undervisningen oppmuntret læreren elevene til å bruke fantasien sin og skape et personlig og originalt preg, og var interessert i å høre elevene fortelle om sine interesser. Observasjonen viste at elevene uttrykte seg på varierte måter i arbeid med ulike motiv. Motivene bar preg av fantasifulle elementer der elevene tegnet fantasidyr, troll og elementer fra hobbyer og egne interesser. Læreren viste enkelte av disse elevarbeidene for klassen som eksempler på hvordan forestillingstegning av fantasidyr og troll osv.



kunne gjøre motivet originalt. I intervju gav lærer B uttrykk for at hun prøvde å være imøtekommende for å få elevene til å våge mer og være kreative. Læreren mente det var viktig at elevene fikk oppleve at det var kjekt å tegne, og at de fikk oppdage ulike sider ved det å tegne. I intervju gav læreren uttrykk for at forestillingstegning var krevende å vurdere. Hun la vekt på at elevene hadde et helhetlig resultat og kunne vise til prosessen underveis, og hvordan elevene hadde jobbet og tenkt underveis mot det ferdige resultatet. For å sikre seg at elevene forstod grunnlaget for vurderingen, ble et egenrederingsskjema utdelt til klassen.

### **Utdrag fra undervisning på skole C**

Hos lærer C arbeidet de med observasjonstegning og forestillingstegning i ulike tegneøvelser og -oppgaver. Observasjonen viste at i arbeid med observasjonstegning varierte læreren mellom forskjellige tegneøvelser der elevene skulle lære å observere og «se» det de skulle tegne. Her eksemplifisert fra observasjonen som viser til en tegneøvelse der elevene sitter ved pultene sine i en sirkel rundt et bord midt i klasserommet. På bordet har lærer C satt en lampe som hun ber elevene om å tegne, uten å se på arket, og fokusere på linjene i motivet. I neste øvelse skal elevene øve på skyggelegging. Utdrag fra observasjonsnotat:

Læreren slår av taklyset og ber elevene se på en kopp hun nå har satt ved siden av lampen på bordet: «Hva skjer med skyggene når jeg tar på bordlampen», spør hun, og forteller om lange skygger når solen står lavt om sommeren. «Har elevene sett det?», spør hun. Elevene nikker, og læreren flytter bordlampen rundt koppen slik at elevene kan se hvordan skyggen rundt gjenstanden forandrer seg.

Før elevene begynner å tegne, viser lærer C ulike skraveringsteknikker på tavlen. Observasjonen viste at læreren tegnet det samme stillebenet som elevene, dvs. koppen på bordet, og gikk så rundt blant elevene, veiledet dem og introduserte deretter nye tegneøvelser når hun mente at elevene var klare for det. Læreren valgte å organisere klasserommet på ulike måter underveis i undervisningen og tegnet selv på tavlen og på egne ark for å modellere, illustrere og forklare knyttet til de ulike øvelsene både under introduksjonen og veiledningen. Det fremgår av observasjonen at læreren la vekt på å ha dialog med elevene, og at hun justerte og tilpasset tegneøvelsene etter hvert som hun fikk kjennskap til elevenes tidligere erfaringsgrunnlag i tegning. Observasjonen viste at med noen få unntak tegnet elevene ivrig. I intervjuet etter observasjonen reflekterer lærer C over om det ble for mye variasjon, og om tegneøvelsene knyttet til skyggelegging, skravering og konturtegning ble for teknisk krevende og kjedelige, og om de kanskje burde ha vært introdusert på en annen måte: «Det ble litt mye når de skulle øve på å få til koblingen mellom øye og hånd, men jeg merker at elevene er interessert og skjønner at de må øve seg» (lærer C). Observasjonen viste at læreren hadde planlagt for progresjon ved gradvis å introdusere mer krevende tegneøvelser i arbeid med observasjonstegning av f.eks. stilleben, der elevene skulle tegne skoen sin. Da tegnet ikke læreren selv, men gikk rundt i klassen og viste hvordan elevene kunne variere trykket på blyanten for å få frem lys og skygge. I intervju uttrykte læreren: «Jeg merker at elevene blir trigget av å tegne naturtro, det konkrete» (lærer C). Observasjonen viste at læreren oppmuntret elevene til å gi uttrykk for fantasi og personlig uttrykk i varierte oppgaver i arbeid med forestillingstegning. Når elevene tegnet med øynene lukket i en øvelse mens de lyttet til musikk, fremgikk det for eksempel av observasjonen at læreren gjorde elevene oppmerksomme på at alle hadde hørt det samme musikkstykket, men likevel tegnet forskjellig. Noen hadde tegnet myke linjer, mens andre tegnet noter, osv. I en gruppeoppgave tegnet elevene ut fra ord læreren delte ut på post-it-lapper. En gruppe tegnet en «rar tenke genser», noe som medførte mye latter og moro. Det fremkom av intervju at læreren gjennom dialog med elevene ønsket å skape en god stemning i klasserommet. Læreren gav uttrykk for at kjennskap til elevene og deres interesser var vesentlig for å få til en god undervisning i forestillingstegning. Læreren gav uttrykk for at hun ønsket å oppmuntre elevene til å våge mer, og til å se verdien av å tegne på ulike måter: «Elevene tegner mye likt, jeg prøver å vise at det er interessant når noen skiller seg ut, tenker forskjellig og får ulike assosiasjoner» (lærer C). Videre mente hun at forestillingstegning kunne oppleves mer personlig og derfor mer krevende å vurdere enn observasjonstegning: «Det er rart at ikke læreplanen omtaler tegning basert på fri fantasi i kompetanse-

mål, mye handler om å styre gjennom mål, uten å inkludere alt som kan ligge ved siden av målet» (lærer C).

### **Utdrag fra undervisning på skole D**

Hos lærer D arbeidet de med portrettegning i en oppgave som inneholdt tre trinn, der observasjonstegning og elementer av forestillingstegning inngikk i oppgaven (se tabell 3). Observasjonen viste at læreren la vekt på å en muntlig gjennomgang av elevoppgaven som viste at læreren hadde planlagt for en sammenheng mellom observasjonstegning og forestillingstegning med inspirasjon fra kunsthistorien. Etter å ha introdusert portrettegning ved hjelp av rutenett-teknikk og forklart ulike begrep som: proporsjon, symmetri og asymmetri, gikk læreren rundt blant elevene for å veilede. Da hun oppdaget at mange elever ikke forstod rutenett-teknikken, justerte hun undervisningen og gikk frem til tavlen og tegnet opp et rutenett, og henvendte seg til elevene for å tilpasse undervisningen gradvis i takt med deres forståelse. Gjennom at læreren var oppmerksom på elevenes ulike utfordringer, kunne hun justere elevoppgaven for å få med hele klassen. Observasjonen viste at lærerens visualisering ved hjelp av tegning på tavlen hjalp elevene med å forstå hva de ulike delene dreier seg om. Dette gav læreren tid til å veilede enkeltelever.

**TABELL 3.** Utdrag fra elevoppgave ved skole D som viser at læreren planla for en sammenheng fra et lukket til et mer åpent læringsutbytte

Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3
Kopiere et portrett fra kunsthistorien ved hjelp av rutenett	Tegne kroki Sitte modell for hverandre Øve på å se kjennetegn og former i ansikt	Velge en stil fra kunsthistorien som du bruker i eget portrett

Lærer D oppmuntret elevene til å uttrykke seg personlig ved å vise lysbilder fra kunsthistorien. Hun vektla hvordan Chagall og Picasso hadde brukt fantasi og følelser i arbeidet sitt med portretter. Observasjonen viste at elevene fulgte ivrig med og kommenterte bildene etter hvert som læreren åpnet opp for det. Det fremkom imidlertid i intervjuet etter observasjonen at forestillingstegningen læreren hadde planlagt for i trinn 3 (se tabell 3), måtte utgå: «Jeg ser først nå at jeg ikke kan gjennomføre trinn 3 i oppgaven, det blir for krevende med så mange elever, med unntak av de klassene jeg underviser i andre fag eller er kontaktlærer for» (lærer D). Det fremgår av intervju at læreren opplevde at manglende føringer i kompetansemål knyttet til forestillingstegning gjorde det utfordrende å vurdere: «Vi bruker ikke mye tid på fantasitegningen på ungdomskolen, jeg tror det er fordi det er så vanskelig å måle» (lærer D).

I tabell 4 fremgår det hva lærer A, B, C og D planlegger for at elevene skal kunne i arbeid med observasjonstegning og forestillingstegning. Undervisningen varierer mellom å vektlegge en av de to tegnestrategiene, som videre kombineres i større elevoppgaver som strekker seg over en lengre periode.

**TABELL 4.** Utdrag som viser hva lærerne gav uttrykk for at eleven skulle lære i arbeid med observasjonstegning og forestillingstegning

Lærer	Elevoppgave	Observasjonstegning		Forestillingstegning	
		<i>Eleven skal kunne vise</i>	<i>I arbeid med</i>	<i>Eleven skal kunne vise</i>	<i>I arbeid med</i>
A	Spikerbilde	nøyaktighet, grundighet og tydelighet	stilisering, omriss og kontur	personlig uttrykk, kreativitet	fri tegning ut fra egne interesser
B	Kalenderbilde	skraverings-teknikker, skyggelegging og komposisjon	kopiering, rutenetteknikk, perspektiv-tegning	fantasi, kreativitet og eget uttrykk i tegning	fri tegning ut fra egne interesser
C	Ulike tegneøvelser	observasjons-evne, konsentrasjon og tålmodighet	stilleben, opp-ned-tegning, konturtegning, skravering og skyggelegging	kreativitet, fantasi, personlig uttrykk og ideer	fri tegning ut fra musikk, ord og interesser, tegne for å kommunisere visuelt i ulike øvelser
D	Portrett	nøyaktighet, tålmodighet og teknikk	kopiering, rutenetteknikk	personlig uttrykk, fantasi	tegne med inspirasjon fra kunsthistorie

### 3) Lærernes arbeid mot mål for undervisningen

Analysen ovenfor viser hvordan lærerne arbeidet mot målene for undervisningen, slik dette var formulert i elevoppgavene. Dette blir videre analysert her ut fra Eisner (1979) sin teori om «the trichotomy of outcomes», for å belyse hvordan lærerne også ser ut til å arbeide mot at elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til fag-, lærer- og elevspesifikke læringsutbytter.

#### *Elevspesifikke læringsutbytter*

Elevenes erfaring inngår ikke i studien, men resultatene viser at lærerne reflekterte over at deres måte å undervise på hadde betydning for hvordan elevene lærer i klasserommet. I intervjuene viste lærerne til egenskaper ved det å tegne som de var opptatt av at elevene skulle få oppleve og erfare gjennom læringsprosesser i undervisningen. Disse egenskapene var knyttet til at den enkelte elev fikk oppleve gleden ved å tegne med utgangspunkt i egne interesser, osv.

#### *Fagspesifikke læringsutbytter*

Observasjonen viste at fagspesifikke læringsutbytter ble knyttet til undervisningen ved at lærerne f.eks. repeterte tidligere tegneopplæring, innledet en periode med grunnleggende tegneøvelser, tegnet for å illustrere og forklarte begreper som ikke var direkte knyttet til elevoppgavene. I tillegg fremkom det av observasjonen at lærerne viste til ulike eksempler fra kunsthistorien osv. på det elevene skulle strekke seg mot, utover det elevoppgaven omhandlet.

#### *Lærerspesifikke læringsutbytter*

Av observasjonen fremkom det lærerspesifikke læringsutbytter knyttet til egenskaper ved lærerens undervisningsstil. Observasjonen viste at lærer A, B, C og D tegnet i undervisningen for å modellere og for å forklare en arbeidsprosess eller metode trinnvis. De fire lærerne tegnet også for å visualisere og illustrere begrep relatert til oppgavens tegneinnhold i tilknytning til observasjonstegning og forestillingstegning, både separat og i kombinasjoner. På den måten fikk elevene se hvordan tegning kunne brukes på varierte måter med ulike formål utover det oppgavene handlet om. I intervjuet bekreftes observasjonen: «Når jeg visualiserer gjennom å tegne eksempler, forstår elevene bedre hva de ulike delene dreide seg om» (lærer D).

Observasjonen viste at lærerne selv uttrykte engasjement knyttet til det å tegne. Dette engasjementet fremkom blant annet når lærerne oppmuntret elevene til å ta utgangspunkt i «noe» som var kjekt eller gøy (lærer A, B og C), og også når lærer B og C viste begeistring når de tegnet for å forklare i tilknytning til oppgaven elevene arbeidet med. Lærerne gav i intervju uttrykk for at de ønsket å få frem en begeistring for tegning hos elevene, her eksemplifisert med et utsagn fra lærer C: «Det er viktig at elevene opplever at det kan være gøy å tegne, at det er interessant og spennende å tegne» (lærer C). Tabellen under (tabell 5) viser til de tre ovenfornevnte typene læringsutbytter, presentert i en forenklet utgave

**TABELL 5.** En forenklet oversikt over elevspesifikke, fagspesifikke og lærerspesifikke læringsutbytter (LUB) som fremkom i observasjonsperioden

	LUB 1	LUB 2	LUB 3
Lærer	<i>Elevspesifikke læringsutbytter</i>	<i>Fagspesifikke læringsutbytter</i>	<i>Lærerspesifikke læringsutbytter</i>
A	Mot til å prøve noe nytt, noe som er kjekt, at det skal bli noe, et produkt	Repetisjon av fagrelatert innhold og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep
B	Ta utgangspunkt i egne interesser, noe som er kjekt eller spennende	Repetisjon av fagrelatert innhold og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep
C	Ta utgangspunkt i noe kjekt eller gøy eller i egne interesser	Repetisjon av fagrelatert innhold, ulike tegneteknikker og begrepsforklaring	Lærer tegner for å modellere, illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep, og for å glede og leke
D	Ta utgangspunkt i egne interesser	Repetisjon av fagrelatert innhold og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare, og kommunisere metoder og begrep

Resultatene viser at lærerne i denne studien arbeidet mot mål for tegneundervisningen som de mente det var viktig at elevene fikk erfare, selv om disse målene ikke var formulert i elevoppgavene.

## DISKUSJON

### En helhetlig undervisning der observasjonstegning og forestillingstegning inngår

Resultatene i denne studien viser at lærerne var opptatt av at observasjonstegning og forestillingstegning inngikk i elevoppgavene, både som selvstendige tegnestrategier og metoder og i kombinasjon. Tegnedelen i elevoppgavene og i undervisningen var hovedsakelig rettet mot observasjonstegning, men hadde også elementer av forestillingstegning, der elevene skulle ta utgangspunkt i sine egne interesser og bruke sin egen fantasi og kreativitet. Dette viser at lærerne i denne studien, i tillegg til å undervise i tilknytning til observasjonstegning og forestillingstegning, planla for læringserfaringer med en sammenheng mellom de to tegnestrategiene. Resultatene antyder at lærernes oppfattelse av hva kompetansemål skal si om fagets innhold, viser et ønske om både klare standarder for hva elevene skal lære, og en åpen forståelse av tegning i faget. Dette kan tolkes som at lærerne har en oppfatning av hva tegning kan være i faget, gjennom å kombinere ferdighetsorienterte og forhåndsdefinerte læringsutbyttebeskrivelser, som i observasjonstegning, og mer åpne læringsutbytter (Eisner, 1979), som i forestillingstegning. Denne kombinasjonstanken samsvarer med forskning fra fagfeltet (Brønne, 2011; Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015), som viser til verdien som kan ligge i et mer helhetlig syn på tegning i skolen. Lærerne i studien har solid utdanning og lang erfaring innenfor faget. De forholder seg til læreplanens omtale av tegning og gjennomfører undervisningen i tråd med egen overbevisning. Observasjonene og intervjuene tyder på at mange elever har et ønske om å tegne naturtro. Dette er i samsvar med forskningen til Frisch (2013), som viser at det er viktig å mestre observasjonstegning, fordi barns tegneutvikling går i naturlig retning av å ønske å gjengi omgivelser slik de fremtrer for øyet (Frisch,

2013). Denne forståelsen kan også tenkes å ha betydning for det lærerne i denne studien planlegger for i elevoppgavene.

Resultatene viser at forestillingstegning åpnet opp for en mer dialogbasert undervisning knyttet til elevenes personlige uttrykk og interesser. I tråd med tidligere studier om vurdering i Kunst og håndverk (Lutnæs, 2011) har lærerne forventninger til at elevene skaper personlige uttrykk, men opplevde det som mer «sårbart» å vurdere det personlige ved elevenes arbeid. Lærernes utfordringer knyttet til å vurdere forestillingstegning kan tolkes som at dette noen ganger oppfattes å være utenfor målet for tegneundervisningen. Andre ganger på grunn av det de oppfatter som manglende føringer i kompetansemål, jf. Skjelbred & Borgen (2019, 2020). Dette antyder at det fremstår som utfordrende for lærerne å formulere mål for forestillingstegning i tegneoppgavene og å måle forventet læringsutbytte av det, jf. Eisner (1979). Dette kan ha sammenheng med at faget har en kultur med sterke faglige vurderingstradisjoner knyttet til karaktersetning, der elevens prestasjoner og kunnskap vektlegges (Prøitz, 2013). Det kan tenkes at noen lærere kan ha en slags ideologi om det frie, men ikke helt vet hvordan det skal operasjonaliseres til undervisning og vurdering. I så fall er det i tråd med det Eisner (1991, p. 226) viser til som en uforutsigbarhet karakterisert ved at ikke-forutbestemte standarder er utfordrende å vurdere. Selv om lærerne kan ha en fagideologi og en intensjon om å fremme en dannelsorientert og personlig utvikling (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett & Vasset, 2016), virker forholdet mellom et slikt åpent læringsutbytte knyttet til forestillingstegning uavklart for lærerne når de også skal se det i sammenheng med vurdering i faget.

### **Kontinuitet, rekkefølge og integrasjon i undervisningen**

Resultatene viser at lærerne hadde et mål om å gi en tegneundervisning de mente var viktig at elevene fikk erfare, selv om disse ikke var formulert i elevoppgavene. Disse målene var knyttet til holdninger til tegning, det Tyler (1949) viser til som tre avgjørende kriterier for slike læringserfaringer: kontinuitet, rekkefølge og integrasjon. Gjennom at lærer A gjentok viktige elementer ved oppgavens ulike deler, eller gjennom at lærer B repeterte perspektivtegning fra 8. trinn, der elevene tegnet av et fotografi ved hjelp av rutenett, for så å legge til elementer av forestillingstegning ut fra egne interesser, la lærerne til rette for kontinuitet og en sammenheng i undervisningen. Noen ganger viser resultatene til en sammenheng innenfor en tegnestrategi, her eksemplifisert med lærer C, som startet med øvingsoppgaver der elevene skulle skravere og skyggelegge, osv., til at elevene skulle tegne stilleben av skoen sin. Her fikk elevene gradvis utvikle forståelse i den rekkefølgen undervisningen tok sikte på. Andre ganger fremkommer en sammenheng mellom tegnestrategiene ved at for eksempel lærer A, B og C oppmuntret elevene til å tenke selvstendig og utrykke seg individuelt og originalt i arbeid med tegning. Lærer D planla også for at elevene skulle kunne utrykke seg gjennom observasjonstegning og forestillingstegning i elevoppgaver. Ved å vise lysbilder fra kunsthistorien viste hun eksempler på hvordan Chagall og Picasso hadde brukt fantasi og følelser i arbeidet sitt med portretter. Samlet viser resultatene at lærerne planla for en kombinasjon av observasjonstegning og forestillingstegning, med mål om en læreprosess der eleven kunne få mer helhetlig kunnskap ved at de ulike delene ble integrert. For å kombinere tegnemetodene, og for å variere undervisningen, flyttet lærerne på mål og oppgaver underveis for å skape forutsetninger for progresjon gjennom kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler, 1949). Gjennom at lærerne «ser» og forestiller seg ulike undervisningsforløp i tilknytning til elevoppgavene kan de innlemme nye elementer i et allerede ferdigutviklet undervisningsopplegg.

Lærerne i denne studien har solid utdanning i faget og lang erfaring, noe som antas å medvirke til at de klarer å forene egne oppfatninger om hva tegning skal være i faget Kunst og håndverk på ungdomsskolen. Men selv om lærerne planla for læringserfaringer som ivaretok sammenhengen (Tyler, 1949) mellom observasjonstegning og forestillingstegning, viste studien at dette kan være krevende å gjennomføre i store klasser med mange elever. Dette kom for eksempel til uttrykk ved at lærer D fjernet forestillingstegning fra den planlagte oppgaven, med unntak av de klassene hun underviste i andre fag eller var kontaktlærer for. Studien viser at lærerne praktiserer en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning, der de fortløpende avgjør neste viktige «trekk», det Eisner (1984) omtaler som «moves», i forhold til det de håper skal bli resultatet av undervisningen. Denne utprøvende tilnærmingen kan forstås som en form for tilpasning lærerne gjør for å tilrettelegge for læringserfaringer i tegning.

Lærerne er usikre på om tegneinnholdet er tilstrekkelig og/eller for omfattende. Dette gjelder for eksempel for lærer C, som har mange ideer til hvordan hun kan skape stimulerende situasjoner knyttet til observasjonstegning, men som uttrykker en usikkerhet om hvilket nivå hun skal legge undervisningen på. Selv om lærerne i studien fortløpende tar stilling til hvordan de kan justere og tilpasse undervisningen, er det likevel sannsynlig at lærere av ulike grunner fortsetter med det de har planlagt, uten å endre undervisningsopplegget, og håper på det beste. En praksis der lærerne opplever å ikke ha nok tid til å kunne tilby elevene god nok variasjon i læringserfaringer, eller knytte læringserfaringer til bestemte mål (Tyler, 1949), kan videre tenkes å gjøre det vanskelig å få erfaring med hvordan ønskede typer læringserfaringer kan skapes. En sviktende kontinuitet vedrørende læreres referanser til egnete læringserfaringer kan antas å forsterkes hvis faget Kunst og håndverk kun har timeplanlagt undervisning på 8. og 10. trinn, og ingen undervisning i faget på 9. trinn.

### «Det ekstra laget»

Resultatene i denne studien viser at lærerne i samsvar med Eisner (1979) inkluderer ekspressive læringsutbytter, der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes. Dette gjør de gjennom å balansere mellom å gjennomføre en undervisning overens med sin egen forståelse av tegning i faget og i henhold til hvordan de oppfatter tegning i læreplanen for Kunst og håndverk i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne gjør mye mer i undervisningen enn det de planlegger for i elevoppgavene. Dette tolkes som at lærerne legger på «et ekstra lag» i gjennomføringen av undervisningen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobbes det med ekspressive læringsutbytter i samsvar med det Eisner (1979) omtaler som «the trichotomy of outcomes», der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til elev-, fag- og lærerspesifikke læringsutbytter, enn det lærerne oppfatter at de finner grunnlag for i læreplanen. De tre typer læringsutbytter (elev-, fag- og lærerspesifikke) har betydning for elevens totale læringsutbytte og påvirkes av et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet. Disse tre typer læringsutbytter kan kobles til ekspressive læringsutbytter (Eisner, 1979) knyttet til både observasjonstegning og forestillingstegning og kombinasjoner av disse, ved at de favner det eleven ender opp med som følge av enhver handling og ethvert engasjement.

I denne studien inngår ikke elevenes erfaring, men resultatene viser at lærerne reflekterte over at deres måte å undervise på hadde betydning for de elevspesifikke læringsutbyttene og for hvordan elevene lærer. Når lærerne f.eks. oppmuntret elevene til å ta utgangspunkt i «noe» som var kjekt eller gøy, i arbeid ut fra egne interesser, kan det tolkes som at lærerne mener at så lenge elevene er begeistret, lærer de uansett noe om det å tegne. De fagspesifikke læringsutbyttene (Eisner, 1979) som fremkom i undervisningen, f.eks. ved at lærerne repeterte tidligere tegneopplæring og viste ulike eksempler på det elevene skulle strekke seg mot, utover det som omtaltes i elevoppgavene, kan tolkes som at lærerne strekker seg mot en helhetlig undervisning (Tyler, 1949). De lærerspesifikke læringsutbyttene (Eisner, 1979) som fremkom ved lærernes egne tegneaktiviteter, fremstod sentralt som visuell kommunikasjon i undervisningen i tillegg til det tegneengasjementet lærerne uttrykte når de tegnet, og det de vektla i form av informasjon. Det å være en tegnende lærer fremkom som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av hva tegning i faget kan bety for elevenes læring. Lærernes positive engasjement, der de vektlegger at elevene skal ha det kjekt og trives med tegneundervisningen, kan også forstås som at lærerne mener at dette er en forutsetning for elevenes læringsutbytte, slik det står omtalt i fagets formål i LK06: «få mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Studien antyder at lærerne viser en forståelse av dybdelæring (Tyler, 1949) ved å føle behov for å «legge på et ekstra lag» i undervisningen slik at den blir mer helhetlig. Der lærerne gjør mange «trekk» (Eisner, 1984, s. 6) for å få undervisningen til å «gå opp» og underviser etter en «læreplan som ikke eksisterer» (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). I dette samspillet retter lærerne sin didaktikk mot det de forestiller seg er ulike måter å nå målene på, basert på sitt profesjonelle skjønn og sin fagdidaktiske kompetanse. I lys av metodefriheten i læreplanmodellene LK06 og LK20, og av hvordan denne studien viser at lærerne håndterer dette i LK06, kan en spørre seg hvordan lærerne opplever tegning omtalt i LK20, og om de oppfatter den som en mer detaljert eller som en mer åpen nasjonal læreplan?

Lærerne i denne studien underviser ved forskjellige ungdomsskoler i én og samme kommune. Det er mulig at andre kommuner legger andre forhold til grunn for en sterkere lokal styring på den enkelte skole, mot valgte mål. Videre vil det at empirien er hentet fra oppstarten av skoleåret, kunne antas å prege resultatene. Selv om intervjuene og elevoppgavene gir innsikt utover perioden for innhenting av datamaterialet, omhandler den observerte undervisningen kun den tegneaktiviteten som forekom i en begrenset observasjonsperiode. Felles for skole A, B, C og D var at tegningen var analog i observasjonsperioden, slik at det ikke er foretatt et skille mellom det analoge og det digitale i lærerens tegneundervisning i studien. Casestudien har et relativt lite utvalg med få informanter, der en triangulering mellom observasjonsdata, intervju og dokumenter har gitt muligheten til å gå i dybden på det som undersøkes i denne aktuelle konteksten (Postholm, 2010). Dermed er det mulig å forstå mye med få informanter (Postholm, 2010).

## KONKLUSJON

Resultatene i denne kvalitative casestudien viser hvordan fire lærere i faget Kunst og håndverk i ungdomsskolen utformer, gjennomfører og begrunner sin undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning, i en bestemt tidsperiode ved oppstarten av skoleåret. Studien viser at lærerne planla for at elevene skulle få oppleve læringserfaringer preget av kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler, 1949) i arbeid med observasjonstegning og forestillingstegning. Lærerne planla også for en kombinasjon av de to tegnestrategiene, selv om dette noen ganger kunne være krevende å gjennomføre i store klasser med mange elever. Selv om lærerne ikke oppfatter at læreplanen i Kunst og håndverk i LK06 vektlegger forestillingstegning i kompetansemål på ungdomstrinnet, legger de til rette for et åpent og ekspressivt læringsutbytte (Eisner, 1979) med bakgrunn i verdien de ser i elevenes forestillingsevne, fantasi og kreativitet, der elevene kan erfare det uforutsette i arbeid med tegning, i tillegg til forhåndsdefinerte mål. Lærerne gjør mye mer enn det de planlegger for i elevoppgavene. Dette kan tolkes som «et ekstra lag» lærerne legger på i gjennomføringen av undervisningen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobbes det med ekspressive læringsutbytter i samsvar med det Eisner (1979) omtaler som «the trichotomy of outcomes». Ved at lærerne gjennom å «se» og forestille seg innlemmer nye elementer i et allerede ferdig utviklet undervisningsopplegg, kan elevene lære noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til elev-, fag-, og lærerspesifikke læringsutbytter enn det lærerne oppfatter at de finner grunnlag for i læreplanen.

## REFERANSER

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet]. [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Bull-Hansen, R. (1959). Formingsfagene i dagens skole. *Forming, Tidsskrift for formingsarbeid og kunst i skolen* (3), 3-6.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1984). The Art and Craft of Teaching. I J. Reinhartz (Ed.), *Perspectives on Effective Teaching and the Cooperative Classroom* (ss. 19-31). National Education Association of the United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED250279.pdf>.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Macmillan Publishing Company.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2). [http://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens\\_muligheter\\_iutdanningsforskning](http://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning)
- Framgard, E. (2020). *Bilde og betydningsproduksjon i Undersøkende praksis – en pedagogisk bildepraksis*. [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/var-2020/iped/bilde-og-bet.prod-2020-erlingframgard.pdf>
- Frisch, N. S. (2003). «Se tennene!»: *Barnetegning – en skatt og et slags spor: En sosiokulturell analyse av barns tegneprosesser i barnehagen*. Høgskolen i Nesna. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013022606007](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013022606007)
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts* [Doktoravhandling, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270213>
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.199>
- Frisch, N. S. (2013). Hekta på tegning: Løpeildefekten som læring. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademika forlag.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (pp. 43-76). McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samfundslitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til Kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Tell Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.



- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar*. [Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. <https://core.ac.uk/download/pdf/52039953.pdf>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw — a companion to citizenship for the future. *Techne Serien – Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetsenskap* 21(2), 34-42. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1264/1131>
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649-662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke. Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. [Masteravhandling, Høgskolen i Oslo]. <https://core.ac.uk/download/pdf/35073457.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice – subjects matter. *Education Inquiry*, 4(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22629>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i Kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6438>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i Kunst og håndverk. *Techne Serien – Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetsenskap*, 27(1), 20-35. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Stavnås, C. C. M. & Nielsen, L. M. (2015). Tegning og fagspråk – et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1561>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Kunst og håndverk (KL06)*. <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Kunst og håndverk (KHV01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.