

Skaperglede gjennom sansebasert billedskapning

En casestudie av fagdidaktisk potensial og mestringstro gjennom en billedskapende arbeidsmetode

Bente Helen Skjelbred

Artikkelen undersøker hvordan en billedskapende arbeidsmetode kan styrke lærerstudenters mestring i billedskapende arbeid og deres fagdidaktiske kompetanse for å fremme elevers mestring i grunnskolen. Den billedskapende prosessen sees i lys av Skaalvik og Skaalviks (2021) teori om motivasjon og mestring, og Austrang og Sørensen (2006) teori om skapende prosesser. Studien tar utgangspunkt i egen utvikling av en arbeidsmetode som grunnlag for lærerstudenters billedskapende arbeid. Gjennom en todelt casestudie undersøkes arbeidsmetoden først sammen med lærerstudenter i kunst og håndverk, og deretter gjennom lærerstudentenes undervisning i arbeidsmetoden på 5. trinn i grunnskolen. Utvikling, gjennomføring og analyse av casestudien er forankret i Schöns (1983) teori om den reflekterende praktiker, samt Engelsens (2015) utgave av den didaktiske relasjonsmodellen. Basert på en tematisk analyse av refleksjons- og observasjonsnotater, fokusgruppeintervju og foto viser resultatene at lærerstudentene opplevde mestring i billedskapning som styrket deres fagdidaktiske kompetanse. Gjennom egne erfaringer med arbeidsmetoden utviklet lærerstudentene økt bevissthet om metodens åpne tilnærming, noe de opplevde gjorde dem bedre i stand til å tilpasse undervisningen og støtte elevenes læringsprosesser. Funnene drøftes i lys av teori og forskning innen feltet, og i forhold til forventningene til en profesjonsrettet og praksisorientert grunnskolelærerutdanning.



**Techne Series 32(2),
2025**

Pages: 34–51

Correspondence:
bhsk@hvl.no

[https://doi.org/10.7577/
TechneA.6245](https://doi.org/10.7577/TechneA.6245)

Nøkkelord: Kunst og håndverk, billedskapning, fagdidaktikk, kreativitet, skaperglede, motivasjon, mestring

Introduksjon

Denne artikkelen undersøker hvordan en billedskapende arbeidsmetode kan styrke lærerstudenters mestringsfølelse i billedskapende arbeid og deres fagdidaktiske kompetanse for å fremme elevers mestring i grunnskolen. Formålet med studien er å styrke lærerstudenter i kunst og håndverk (KH) i grunnskolelærerutdanningen (GLU) slik at de bedre kan håndtere fagdidaktiske utfordringer knyttet til hvordan elevers mestring kan styrkes i disse aktivitetene.

I opplæringsloven fremgår det at ”elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang” (Opplæringsloven, 2024, §1–3). Skaperglede og evnen til å utforske fremheves som viktig for elever i skolen, videre i utdanningen, yrkeslivet og som ansvarlige samfunnsborgere (NOU, 2015:8, s. 8). Ifølge NOU (2015:8) er det vesentlig at den enkelte kan ”skape noe, alene eller sammen med andre”, både i skolen, arbeidslivet og på andre arenaer (s. 10). LK20 understreker også viktigheten av at skolen tilrettelegger undervisning slik at elever opplever skaperglede gjennom å utforske og skape, samt utvikler seg via estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Udir, 2020a). Begrepet skaperglede defineres ikke eksplisitt i opplæringsloven eller LK20, men begrepene utforske og skape er i læreplanen

for KH knyttet til kjerneelementer, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Udir, 2020a). I denne studien er skaperglede og utforskning sentrale elementer i det billedskapende arbeidet.

I grunnskolen kan lærere møte fagdidaktiske utfordringer når elever uttrykker at de ikke liker, behersker eller er interessert i billedskapende arbeid som omfatter tegning (Dagsland, 2016; Nielsen, 2000; Stana, 2023; Skjelbred & Borgen, 2020). Mange elever mister motivasjonen for å tegne allerede i 9–10årsalderen – en utfordring omtalt som ”tegnekrisen” – når tegneferdighetene ikke samsvarer med deres egne forventninger (Frisch, 2003; 2010). Fenomenet kan også knyttes til det Fønnebø (2019) kaller ”tegneskam”, noe som kan påvirke elevers motivasjon og mestringsopplevelse i billedskapende arbeid. For lærerstudenter i KH, som opplever utfordringer knyttet til egen billedskapning, og fagdidaktisk i møte med elevers billedskapende arbeid i praksisperioder i GLU, kan dette representere en utfordring for elevenes læring (Langedal, 2023; Sve, 2024).

Avgrensning og problemstilling

Studien tar utgangspunkt i egen utvikling av en billedskapende arbeidsmetode som grunnlag for lærerstudenters utforskning i billedskapende arbeid. Gjennom en todelt casestudie undersøkes arbeidsmetoden først sammen med lærerstudenter i KH i GLU, og deretter gjennom lærerstudentenes undervisning i arbeidsmetoden på 5. trinn i grunnskolen. Ved hjelp av refleksjonsnotater, fotodokumentasjon, og deltagende observasjon knyttet til lærerstudentenes billedskapning, samt deres undervisning i arbeidsmetoden i en praksisperiode, er målet å styrke lærerstudentenes billedskapende ferdigheter og fagdidaktiske kompetanse. Hensikten er å gjøre lærerstudentene bedre rustet til å møte utfordringer knyttet til elevers mestringsopplevelser i billedskapende arbeid.

I KH står det praktisk skapende arbeidet med ulike materialer sentralt, samtidig som lærerstudenter forventes å anvende fagdidaktisk kunnskap, der materialforståelse og håndverksferdigheter er en integrert del av kompetansen (Nielsen, 2020, s. 25). Dette innebærer at de må lære å bruke denne kunnskapen i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Det er behov for mer empirisk forskning på estetiske læreprosesser i lærerutdanningen (Brekke & Willbergh, 2017) og hvilken overføringsverdi slike prosesser kan ha for faget i grunnskolen. Gjennom å utforske tolkningsaspektene ved estetiske læringsprosesser, slik de kommer til uttrykk i billedskapende arbeid, kan lærerstudentene utvikle autonomi og identitet gjennom aktiv deltakelse i et sosialt læringsmiljø (Brekke & Willbergh, 2017, s. 12).

Ved å inkludere lærerstudentene i studien, er det et tilleggsmål å styrke deres forskningskompetanse gjennom samarbeid og utforskning av problemområdet. Dette er i tråd med forventningene om at lærerstudenter skal utarbeide forskningsbaserte, profesjonsrettede og praksisorienterte masteroppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2016a; 2016b). Med denne bakgrunnen er problemstillingen for artikkelen: *Hvordan kan en billedskapende arbeidsmetode styrke lærerstudenters mestring i billedskapende arbeid og deres fagdidaktiske kompetanse for å fremme elevers mestring i grunnskolen?* Dette undersøkes gjennom a) lærerstudenters utforskning av arbeidsmetoden i GLU, og b) lærerstudenters utprøving av arbeidsmetoden i grunnskolen.

Teoretisk tilnærming - å lære gjennom refleksjon

Schöns (1983) teori om den reflekterende praktiker er sentral i utviklingen og gjennomføringen av prosjektets ulike deler. Ifølge Schön (1983) kan praktikeren bygge sine kunnskaper ved å reflektere over erfaringer fra konkrete situasjoner. Situasjonen lærere møter i undervisning er komplekse. Dersom refleksjonen er i handlingsøyeblikket ”reflection-in-action” kan situasjonen påvirkes uten at vi alltid kan forklare hva vi gjør og hvorfor (Schön, 1983). Etter hvert utvikles forventninger, bilder og teknikker når vi reflekterer over våre handlinger ”reflection-on-action” og hvorfor resultatet av en handling fikk et uventet utfall (Schön, 1983). Refleksjoner over tidligere refleksjoner kan indirekte forme våre handlinger i fremtidige undervisningssituasjoner. Gjennom eksperimentering, som en form for handling,

kan vi reflektere over intuitiv viten midt i handlingen og bruke denne kapasiteten i møte med unike og uvisse situasjoner i praksis (Schön, 1983). I denne studien søkes det å konstruere en forståelse av situasjonen slik den fremstår. Å velge ut elementer i et undervisningsopplegg er i seg selv en form for refleksjon i handling. En reflekterende dialog med en unik og uvis situasjon, der praktikerne forsøker å redefinere et problem som oppstår på grunn av nye funn, krever ny refleksjon i handling. Det blir en spiralprosess ”man kommer til en forståelse af den unike og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den” (Schön, 1983, s.119). Beskrivelser av refleksjon i handling kan bidra med et kritisk blikk, og videre til ny handling som forbedrer situasjonen. I en god formgivningsprosess vil konversasjonen med situasjonen være reflekterende. Det å formgi som en samtale med en gitt situasjons materialer, innebærer en kompleksitet som ofte får utilsiktede konsekvenser for utøverens valg som ikke alltid kan forhåndsbestemmes (Eisner, 2002, 1979). Denne casestudien belyser både forfatterens og lærerstudentenes refleksjoner i forhold til motivasjon og mestring knyttet til den billedskapende arbeidsmetoden og fagdidaktiske utfordringer. Dette blir sett i sammenheng med didaktisk relasjonstenkning i lys av den didaktiske relasjonsmodellens (Engelsen, 2015) kategorier; elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Modellen representerer en helhetstenkning der ingen av kategoriene er styrende.

Motivasjon og mestring

Banduras (1994) sosialkognitive teori illustrerer hvordan mestringstro – troen på egne evner til å oppnå ønskede prestasjoner – påvirker våre handlinger. Han introduserer begrepet self-efficacy, som viser til individers tro på at de kan produsere den nødvendige prestasjonen for å påvirke viktige hendelser (Bandura, 1994, s. 2). Slik former mestringstro hvordan vi møter utfordringer og presterer. Motivasjon og mestring henger tett sammen. Troen på at en oppgave kan løses er avgjørende for motivasjonen, som ofte defineres som drivkraften bak valg, innsats og utholdenhet (Bandura, 1994, s. 4; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Indre motivasjon, der handlinger drives av glede og interesse fremfor ytre belønninger, fremmer kreativitet og engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) er det viktig at lærer tilrettelegger for valgmuligheter og gi elevene varierte utfordringer på sitt nivå, og samtidig jobbe med det sosiale miljøet og bidra til en trygg atmosfære (s.141). Ved å tilby tilpassede oppgaver og valgfrihet, som tar hensyn til elevenes forkunnskaper (Simonsen & Fauske, 2024) og interesser, kan motivasjonen styrkes ytterligere (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I tillegg fremmer en bevisst ivaretagelse av elevenes behov for autonomi og samhörighet både skaperglede og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Innen billedskapende arbeid kan motivasjon fungere som en drivkraft for både utforskning og utholdenhet (Austring & Sørensen, 2006, s. 156).

I LK20 i læreplanen for KH understrekes viktigheten av å utvikle elevenes forestillingsevne, slik at de får ”erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er” (Udir, 2020b). Vygotskij (1995) definerer fantasi som evnen til å kombinere tidligere opplevelser med forestillinger om det som ikke er til stede (s.13). Austring og Sørensen (2006) beskriver også fantasi som evnen til å danne indre bilder av det som umiddelbart kan sanses, selv om det ikke er til stede eller ikke eksisterer (s. 145). Slik drives estetiske læreprosesser av mentale ideer basert på betydningsfulle opplevelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 148). Ved å tilrettelegge for estetiske læreprosesser i billedskapende arbeid kan læreren fremme en utforskende tilnærming og legge grunnlaget for elevers skaperglede og utforskertrang.

Utvikling av en billedskapende arbeidsmetode

Arbeidsmetoden ble utviklet med utgangspunkt i lang erfaring i billedskapende arbeid, undervisning i billedskapning i grunnskolen og i GLU, samt tidligere forskning (Skjelbred, 2014). Gjennom systematisk refleksjon i og over prosessen var målet å videreutvikle den billedskapende arbeidsmetoden slik at de fagdidaktiske elementene ble tydeliggjort i lærerstudentenes utforskning i case 1. Basert på tidligere erfaring ble temaet ”fugl” valgt for arbeidet. Prosessen startet med å male ikke-forestillende før den gradvis beveget seg mot et mer gjenkjennelig uttrykk. Ved å benytte kull og akrylmaling på lerret utforsket jeg hvor langt abstraheringen av motivet kunne strekkes før det oppløstes eller transformerte

til noe nytt. Denne utforskningen stimulerte både fantasien og skapergleden, og prosessen opplevdes som motiverende. Gjennom det spontane og intuitive arbeidet oppstod fascinerende impulser i møtet mellom kull og maling, som skapte en dynamikk der bakgrunn og forgrunn vekselvis trådte frem og inspirerte til videre eksperimentering. Den kontinuerlige dialogen mellom materialer og uttrykk åpnet for en stadig utforskning av overgangen mellom forestillende og ikke-forestillende uttrykk.

Ved å benytte et bredt spekter av farger som fundament ble det lagt til rette for utviklingen av uttrykket gjennom ulike stadier. Direkte tegning med ulike materialer på fargeflaten ga en umiddelbarhet og skapte et rom for stadig nye muligheter. Særlig motiverende var det å la motivet tre frem fra den abstrakte fargeflaten og undersøke hvordan det kunne formes gjennom fargespill og teksturer. Arbeidsmetoden viste et tydelig fagdidaktisk potensial ved at den åpnet for en mer eksperimentell og utforskende tilnærming til billedskapning. Når lærerstudenter og elever får anledning til å utforske uten frykt for å "gjøre feil", kan det bidra til å senke terskelen for deltakelse og styrke mestringsopplevelsen. Metoden fremmer individuelle uttrykk samtidig som den gir rom for å reflektere over bruken av materialer, teknikker og visuelle virkemidler. Ved å reflektere over mulighetene som ligger i å flytte fokuset fra det endelige resultatet til selve prosessen, ble arbeidsmetoden forenklet med mål om å fungere som et verktøy for å fremme både lærerstudenter og elevers skaperglede, motivasjon og mestring.

Den billedskapende arbeidsmetodens faseinndeling

Gjennom refleksjon i og over handling ble arbeidsmetoden etter hvert tydeligere konkretisert gjennom en trinnvis prosess som opplevdes å gi retning og innhold i eget arbeid som kan beskrives ved en trinnvis prosess i tre faser: *Utforskning i egen billedskapning*, *Avgrense og bearbeide erfaring*, og *Arbeidsmetoden tar form* (tabell 1).

Tabell 1.

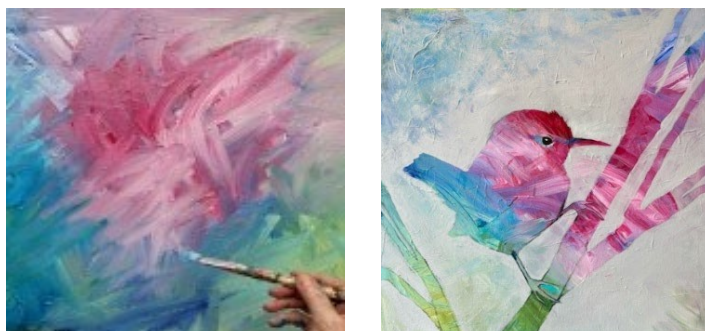
Utdrag fra refleksjoner knyttet til det billedskapende arbeid i fase 1, 2 og 3

Utforskning i eget billedskapning	Avgrense og bearbeide erfaring	Arbeidsmetoden tar form
Å starte impulsivt og spontant, for deretter gradvis reflektere over hvordan den abstrakte fargeflaten åpner for å søke etter former og utforske figurative muligheter, oppleves motiverende og kan potensielt utfordre lærerstudentene.	Motivet trer frem gjennom strektegninger over bakgrunnen. Etter hvert jobber jeg mer målrettet, fra det frie og improviserte til mer bevisst utvelgelse. Refleksjonen over prosessen synliggjør verdien av en planlagt tilnærming med balanse mellom det frie og strukturerte som kan formidles til lærerstudentene.	Spenningen i å utforske figurasjon innenfor abstrakte fargebakgrunner gjør billedprosessen mer dynamisk. Blir overgangen mellom det forestillende og det ikke-forestillende for kontrastfylt får uttrykket et "sjablongaktig"-preg. Metoden kan stimulere fantasien og redusere opplevelsen av å gjøre feil. Det fagdidaktiske potensialet kan tydeliggjøres gjennom faser.

Arbeidsmetodenes faseinndeling (figur 1-2) oppleves å ha et fagdidaktisk potensial, idet den gir en struktur som fungerer som en ramme for læring og utforskning.

Figur 1-2.

Utdrag fra egen billedskapende prosess i utvikling av arbeidsmetoden, format, 70x70cm.



Bildet til venstre viser fargeutforskning i fase 1 med maleri nummer 7 av en serie på 14 malerier. Bildet til høyre viser samme maleri i fase 3 der fuglemotivet kommer frem med den grå fargen som males over fargeflaten fra fase 1.

En utforskende billedskapende arbeidsmetode i tre faser

Ved å dele prosessen inn i tre faser (tabell 2) kan et fagdidaktisk potensial tydeliggjøres. Hver fase opplevdes å ha tilføre prosessen en egen verdi som kan inspirere og skape progresjon og samtidig gi en retning i arbeidet. Gjennom en strukturert tilnærming med rom for spontanitet og tilpasning kan arbeidsmetoden tilpasses ulike forkunnskaper, uttrykk og tema. Med denne bakgrunn ble hver enkelt fase i den billedskapende arbeidsmetoden beskrevet for å inngå i case 1 (tabell 2).

Tabell 2.

Beskrivelse av den billedskapende arbeidsmetodens faseinndeling

Arbeidsmetode	Beskrivelse av hver fase
Fase 1	I denne fasen maler du en ikke-forestillende fargeflate i A2-format. Du velger selv uttrykk, teknikk, struktur, utstyr og farger.
Fase 2	I denne fasen lar du fantasien lede deg til å oppdage fugleinspirerte former i fargeflaten fra fase 1, som du deretter utvikler videre. Du kan kombinere fantasi og forestillingstegning og observasjonstegning for å skape en balanse mellom det forestillende og ikke-forestillende. Hent gjerne inspirasjon fra andre kilder, og tegn omrisset av motivet med kull, kritt eller lignende for videre bearbeiding i fase 3.
Fase 3	I denne fasen komponerer du bildet ved å male rundt motivet fra fase 2 med en nøytral farge. Motivet trer gradvis frem i fargeflaten fra fase 1.

Etter utprøving og refleksjoner i knyttet til den billedskapende arbeidsmetoden i lys av problemstillingen etterfulgte planlegging av case 1, Schöns (1983) refleksjonsteori og den didaktiske relasjonsmodellens (Engelsen, 2015) kategorier – elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering – ble brukt som verktøy for utvikling, planlegging og operasjonalisering av arbeidsmetoden. Spesielt ble det lagt vekt på følgende kategorier: elev (refererer i studien til studentenes forkunnskaper), rammefaktorer, arbeidsmåter og innhold. Disse kategoriene ble anvendt i planlegging og analyse av case 1 og 2.

Metodisk tilnærming

Undersøkelsen er gjennomført som en todelt casestudie (Yin, 2017), der ulike tidsrammer og kontekster (tabell 3) er brukt for å belyse problemstillingen.

Case 1 ble gjennomført med en gruppe på 20 grunnskolelærerstudenter i KH over en periode på én uke. Studentene jobbet fem timer hver dag i løpet av fire dager. Data ble samlet inn gjennom skriftlige

refleksjonsnotater og fotodokumentasjon knyttet til deres billedskapende arbeid og fagdidaktiske refleksjoner, samt deltagende observasjon. For å redusere omfanget ble tre lærerstudenter (L-A, L-B og L-C) strategisk valgt basert på variasjon i forkunnskaper. Undervisningsopplegget, med fokus på arbeidsmetoden, ble utforsket gjennom studentenes refleksjoner (jf. Schön, 1983) knyttet til den billedskapende prosessen, i tillegg til min rolle som deltagende observatør (Jacobsen, 2018). Observasjonsnotater, foto og refleksjonsnotater dannet grunnlaget for datatolkningen.

I case 2 ble arbeidsmetoden prøvd i praksis, der fem lærerstudenter (L-A til L-E) fra den tidligere gruppen på 20 undersøkte metoden i løpet av én dag med tre timer undervisning i KH i en klasse med 16 elever på 5. trinn. Dokumentasjonen inkluderte deltagende observasjon, foto av elevenes arbeid og et fokusgruppeintervju med de fem lærerstudentene og praksislærer umiddelbart etter undervisningen.

Dette dannet grunnlaget for datatolkningen.

Tabell 3.

Beskrivelse av forskningsdesignet:

Case	Periode	Undersøker
1: KH i GLU	Fire dager, a fem timer	Lærerstudenters opplevelse av arbeidsmetoden i eget arbeid
2: KH i grunnskole	En dag, tre timer	Lærerstudenters opplevelse av å undervise i arbeidsmetoden

Analytisk tilnærming til datamaterialet

Dataene ble analysert gjennom en tematisk innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014), systematisert etter den didaktiske relasjonsmodellens (Engelsen, 2015) kategorier som dannet grunnlag for å identifisere beslektede emner for å belyse problemstillingen fra flere perspektiver i case 1 og 2 (tabell 4). Dataene ble kodet etter kategoriene, og sitater fra studentenes refleksjonsnotater (case 1) og fokusgruppeintervju (case 2) ble brukt for å belyse hva ved arbeidsmetoden som ga opplevelse av skaperglede, motivasjon og mestring, og som kunne ha fagdidaktisk verdi. Studien er praksisnær, og begrepet refleksjon jf. Schön (1983) benyttes i hovedsak i stedet for analyse, da det bedre kan beskrive behandlingen av datamaterialet. Det visuelle og skriftlige datagrunnlaget er tett sammenvevd, med forfatteren i en tolkende rolle. I tråd med Gadamer (2004) har jeg valgt å ”spille med” teksten og betrakte lesing som en hermeneutisk samtale.

Tabell 4.

Beskrivelse av analyseenhetene i case 1 og case 2:

Analyseenhet	Case 1	Case 2
	Refleksjonsnotater	Refleksjonsnotater
	Foto av billedskapende arbeid	Foto av billedskapende arbeid
	Deltagende observasjon	Deltagende observasjon
		Fokusgruppeintervju

Nærhet til feltet og etiske forhold

Nærhet til feltet er en sentral forutsetning i kvalitative studier, og krever kontinuerlig refleksivitet. Som eneforfatter har jeg reflektert over min rolle i studien og diskutert denne med lærerstudentene og praksislærer i forbindelse med behandlingen av det empiriske materialet. Prosjektet er godkjent av Sikt (2023). Lærerstudentene mottok skriftlig og muntlig informasjon om studien og sine rettigheter før de

ga sitt informerte samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne er anonymisert, og artikkelen er forhåndsgodkjent og kommentert av de involverte deltakerne.

Resultat Case 1, lærerstudentenes utforsking av den billedskapende arbeidsmetoden i GLU

Resultatene presenteres tematisk på grunnlag av lærerstudentenes refleksjonsnotater, observasjoner, samt foto tematisk i den didaktiske relasjonsmodellens (Engelsen, 2015) kategorier med fokus på; *lærerstudentens forkunnskaper, rammefaktorer, arbeidsmåte og innhold.*

Lærerstudentens forkunnskaper

I refleksjonsnotatet ble lærerstudentene bedt om å beskrive sine forkunnskaper, opplevelse av motivasjon og mestring i billedskapning, samt erfaringer fra praksisperioder i GLU. Refleksjonsnotatene viser store variasjoner: Åtte av 20 lærerstudenter opplevde god motivasjon og mestring, mens tolv viste til lav motivasjon, begrunnet med begrenset erfaring med billedskapende arbeid. Av de tre utvalgte lærerstudentene viste L-A og L-B til liten erfaring og mestringsfølelse, mens L-C viste til mye erfaring som hun knyttet til en opplevelse av høy motivasjon og mestring i billedskapende aktiviteter.

Ingen av de tre lærerstudentene hadde erfaring fra å undervise i billedskapende arbeid i skolen, men viste til erfaring fra å ha observert mye tegning, men lite malingsaktiviteter i praksisperioder. L-A skrev ”jeg har ingen erfaring fra å undervise i billedskapende arbeid, men har sett at elevene tegner mye i skolen.” L-B beskrev: ”... det har vært mye ventetegning, for å holde elevene rolige, tror jeg.” L-C kommenterte: ”Jeg har ikke undervist i tegning eller maling. Praksislæreren min fortalte at maleprosjekter ofte ble nedprioritert fordi det ble mye søl og rydding.”

Rammefaktorer

Case 1 ble planlagt for en tidsperiode på fire dager i to verksteder med rikelig tilgang på materiell og utstyr som akrylmaling, kullstifter, kritt, bokpapp, etc. Læreplanen og emneplanen i KH, GLU ble tatt i betraktning ved planleggingen. Refleksjonsnotatene viser at lærerstudentene vurderte fire dager som tilstrekkelig tidsramme. Det fremgikk av observasjonen at lærerstudentene fordelte seg i de to verkstedene med henholdsvis 12 og åtte studenter i hvert rom. De kom raskt i gang med å velge blant fremlagt materiell og utstyr, og i begge rom brukte de ulike arbeidsflater, staffeli, bord eller gulv, som underlag til å jobbe på. Det ble ikke gitt karakter på arbeidet, og dette ble i refleksjonsnotatene opplevd som befriende for den billedskapende prosessen.

Arbeidsmåte og innhold

Ved å gjennomføre undervisningsopplegget i case 1 med vekt på arbeidsmetode, var målet å få innsikt i lærerstudentenes opplevelse av mestring og motivasjon i tilknytning til metoden. I det følgende beskrives observasjoner fra utforsking av arbeidsmetoden i GLU, samt lærerstudentene L-A, L-B og LCs refleksjoner knyttet til egen motivasjon og mestringsopplevelse, samt fagdidaktiske refleksjoner.

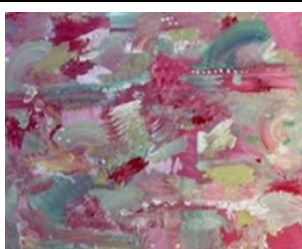
Fase 1

Det fremkom av observasjonene at fase 1 var preget av entusiasme der lærerstudentene ivrig delte erfaringer og viste hverandre hvordan de brukte fingre, pensler og svamper, etc., for å skape teksturer og fargesammensetninger. Dette bekreftes i refleksjonsnotatene der lærerstudentene beskrev opplevelse av engasjement og skaperglede (tabell 5). Her eksemplifisert med L-C som uttrykte ”Det var veldig kjekt å starte med å male helt fritt, eksperimentere med farger og utforske maleutstyr.” Observasjonene viste lærerstudentenes interesse for hverandres arbeid, de observerte, kommenterte, og stilte spørsmål til maleteknikker, redskaper, etc. Etter hvert som samtalene stilnet, ble rommet fylt av lyden fra tegne- og maleutstyr, og lærerstudenten virket engasjert i sine egne prosesser. I refleksjonsnotatene beskriver L-A fase 1 som ”... en gøy fase, fint å starte med en enkel, men spennende og morsom malingsaktivitet”. L-B mente at den ”myke” starten bidro til den positive atmosfæren i studentgruppen. Refleksjonsnotatene viste at studentene reflekterte over arbeidsmetodens fagdidaktisk potensial ved å starte med å male en

ikke-forestillende fargeflate. L-C påpekte: ”... alle elever kan henge med fra begynnelsen,” noe som antyder verdien av en lekende og eksperimentell tilnærming i det billedskapende arbeidet.

Tabell 5.

Utdrag fra lærerstudent L-A, L-B og L-Cs refleksjoner og billedskapende arbeid i fase 1

Lærerstudent	Bilde fase 1	Refleksjon billedskapning	Fagdidaktisk refleksjon
L-A		Herlig å male med svamp, fingrer, korker, gøy fase! Kom raskt inn i en "arbeidsflow".	Tenker alle elever, uavhengig av forkunnskaper vil like å eksperimentere med utstyr og farger i denne fasen.
L-B		Fint å bruke store pensler, male fritt, utforske farger og redskap, men merkelig å ikke ha et mål.	Tror at elevene blir glad av å leke seg, og samtidig lære fargeblanding. bli kjent med maleutstyr og teknikker gjennom å utforske litt selv.
L-C		Veldig gøy å male fritt, utforske og eksperimentere og blande farger direkte på bokpappen. Jeg kjente jo at kreativiteten grep inn.	Elevene vil nok ikke være så redd for å feile i denne fasen. Det gir en fin start uavhengig av hva de kan fra før.

Fase 2

I fase 2 ble fantasien brukt til å finne fugleformer i fargeflaten som inspirasjon til videre arbeid (tabell 6). Observasjonene viste studentenes eksperimentering med ideer og uttrykk, samt utprøving av forskjellige tegneredskaper. De viste et stort engasjement både i eget arbeid og i hverandres, og ga hverandre mange innspill til motiv, teknikk og komposisjon. Den fagdidaktiske refleksjonen utviklet seg parallelt med deres egen billedskapning, som vist i følgende observasjonsutdrag:

Tre lærerstudenter er samlet og reflekterer over motivet en medstudent tegner med kull. Når jeg nærmer meg, hører jeg de diskuterer ulike valg i prosessen. Lærerstudenten tegner mens hun forteller at hun vil fylle fargeflaten med motiv for å bevare mest mulig av fargene fra fase 1. De andre nikker, og uttrykker at metoden ikke må gjøres for komplisert, ettersom den skal være lett å formidle til grunnskoleelever.

Lærerstudentene benyttet ulike tegnetilnærminger i arbeidet med å utforske fargeflaten. Observasjonen viste at noen ble motivert av å ha ”noe” konkret å se etter, mens andre fant inspirasjon i å tegne mer fritt basert på egen fantasi og forestillingsevne. Eksempelvis tegnet L-A og L-B etter inspirasjon fra nettet og begge viste til at de opplevde motivasjonen økte i takt med det fugleinspirerte motivet som ble frembrakt med kullstift, penn og kritt. L-C opplevde at friheten til å velge tegnestrategi var en positiv erfaring, videre beskrev hun fase 2 som mer motiverende enn fase 1 på grunn av et høyere detaljnivå. Refleksjonsnotatene viste at lærerstudentene L-A, L-B og L-C så en fagdidaktisk verdi gjennom arbeidsmetodens muligheter til å fremme lek, variasjon og eksperimentering.

Tabell 6.

Utdrag fra lærerstudent L-A, L-B og L-Cs refleksjoner og billedskapende arbeid i fase 2

Lærerstudent	Bilde fase 1	Refleksjon billedskapning	Fagdidaktisk refleksjon
L-A		Vanskelig å kun tegne utfra fantasien, ... fant inspirasjon på nettet og tegner av et fuglemotiv med hvit penn. Jeg er bevisst på å beholde fine fargepartier fra fase 1 i det ferdige maleriet.	Tenker det er viktig at elevene får jobbe på ulike måter i samme oppgave. Det kan kanskje økt motivasjonen til flere.
L-B		Å tegne for hånd er krevende, men inspirasjon fra nettet motiverer, spesielt når bildet tar form. Prosessen utfordrer, men faseinndelingen skaper oversikt og trygghet.	I skolen kan arbeidsmetoden tilpasses og brukes på alle trinn. Her kan læreren koble på ulike temaer.
L-C		Kreativiteten grep inn, valgte å "jakte" etter fugler i maleriet. Spennende å se etter detaljer å gå videre med. Gøy å finne fugler med personlig karakteristikk.	Arbeidsmetoden vil invitere elevene til å leke litt, bruke fantasien og utforske.

Fase 3

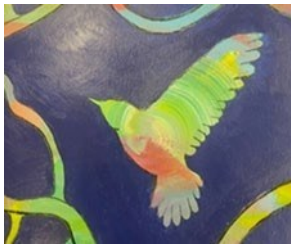
I fase 3 komponerte lærerstudentene bildene ved å male rundt motivet de hadde tegnet i fase 2. Observasjonen viste hvordan de malte deler av fargeflaten fra fase 1 med en nøytral farge slik at det skisserte fuglemotivet kom frem (tabell 7). Etter hvert utviklet det seg en reflekterende samtale mellom lærerstudentene om valgene i prosessen. Dette kom også fram i refleksjonsnotatene, hvor lærerstudentene uttrykte at det var inspirerende å observere hvordan motivet oppsto i samspillet mellom det forestillende og det ikke-forestillende. De mente dette hadde fagdidaktisk verdi og kunne bidra til at flere elever opplever motivasjon og mestring i billedskapende arbeid. Her eksemplifisert ved L-A: "Jeg tror det kan være kjekt for elever på ulike trinn i grunnskolen." Fasen ble imidlertid også opplevd som utfordrende. L-C uttalte:

Det var krevende å stole på prosessen, vanskelig å skille mellom hva som skal males over, men veldig fint å se motivene som kom frem. Samtidig som jeg leker meg i overgangene mellom det forestillende og det som ikke forestiller noe, tenker jeg over om dette blir for komplisert for elevene.

Observasjonene viste at lærerstudentene reflekterte over og diskuterte underveis hvordan de ble inspirert ut fra farger, fantasi, ulike fuglemotiver, og hverandres arbeid. De varierte tegnestrategiene bidro til økt motivasjon og mestring, uavhengig av tidligere erfaringer. L-B og L-C gav uttrykk for at friheten til å eksperimentere og variere mellom tegning og maling, uten krav om et forhåndsbestemt uttrykk, var sterkt motiverende. L-A bemerket: "Det ferdige bildet hadde et mer spennende uttrykk enn det hadde fått om jeg hadde malt mer tradisjonelt, men det var utfordrende å tenke over og reflektere over valgene i hver fase."

Tabell 7.

Utdrag fra lærerstudent L-A, L-B og L-Cs refleksjoner og billedskapende arbeid i fase 3

Lærerstudent	Bilde fase 1	Refleksjon billedskaping	Fagdidaktisk refleksjon
L-A		Nytter denne fasen, det føles avslappende. Jeg har et konkret mål, slipper å tenke, jeg bare gjør.	Viktig å sette av nok tid slik at elevene kan få oppleve å kjenne på skapergleden.
L-B		Fint å male frem kontrastene med blå akrylmaling, opplever mestring. Jeg ser en helhet i maleriet.	Med bakgrunn i egen erfaring tror jeg alle elever kan oppleve mestring med arbeidsmetoden.
L-C		Vanskelig å velge mellom hva som skulle males over, en utfordrende men gøy prosess. Spennende å se motivet ta form.	Oppgaven kan tilpasses elevene som også kan hente inspirasjon fra hverandre.

Fagdidaktisk refleksjon

Observasjonen viste at lærerstudentene reflekterte fortløpende i tilknytning til det skapende arbeidet. De drøftet egne forkunnskaper, arbeidsmetodens systematiske faseinndeling samt rammefaktorer som materiell og utstyr. Erfaringene førte til videre refleksjoner om hvordan arbeidsmetoden kan tilpasses elever med varierende forkunnskaper, og hvordan en strukturert progresjon kan stimulere både motivasjon og mestring, som eksempelvis L-B (figur 3-5). Lærerstudentene mente at metodens fleksible rammer kunne anvendes i arbeid med ulike temaer som engasjerer elevene. Videre understreket L-A og L-C den fagdidaktiske verdien av å gi elevene rom for noen selvstendige valg i den billedskapende prosessen. Denne autonomien oppfattet de som essensiell for å styrke elevenes kreative uttrykk og motivasjon, noe som også reflekteres i lærerstudentenes egne prosesser (tabell 5-7). Lærerstudentenes refleksjoner understreker viktigheten av å etablere trygge rammer og en strukturert, men samtidig fleksibel arbeidsmetode. En slik tilrettelegging kan støtte elevenes kreative utfoldelse og mestringsopplevelse. Avslutningsvis ble maleriene stilt ut, og flere uttrykte begeistring og ble inspirerte av de ulke uttrykkene og ønsket å fortsette det billedskapende arbeidet, til tross for at mange innledningsvis var misfornøyde med egen billedskapning.

Figur 3-5.

Utdrag fra L-B sitt arbeid i fase 1, 2 og 3.



Bildene over fra venstre til høyre viser utdrag fra L-B arbeid med arbeidsmetodens tre faser.

Basert på erfaringene fra case 1, videreutviklet en gruppe på fem lærerstudenter fra case 1 et undervisningsopplegg for elever på 5. trinn i praksis, med arbeidsmetoden som utgangspunkt.

Case 2, lærerstudentenes undervisning i den billedskapende arbeidsmetoden i grunnskolen

På grunnlag av deltagende observasjon, foto av elevarbeid og fokusgruppeintervju med fem lærerstudenter og praksislærer, presenteres resultatene tematisk i følgende kategorier fra den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015); *elevens forkunnskaper, rammefaktorer, arbeidsmåter og innhold*, som lærerstudentene la til grunn for undervisningen.

Elevenes forkunnskaper

Lærerstudentene hadde ikke kjennskap til elevenes forkunnskaper utover det praksislæreren hadde fortalt. Observasjonen viste at de introduserte oppgaven med arbeidsmetoden som de selv hadde utforsket i case 1, med noen mindre endringer. Med bakgrunn i at klassen hadde et tverrfaglig prosjekt om ”livet i havet”, koblet de seg på tematikken og valgte ”fisk” som tema. Det fremgikk av observasjonen at lærerstudentene dro veksler fra egen erfaring i case 1 ved at de innledningsvis forklarte og viste elevene foto fra hvordan de selv hadde jobbet med arbeidsmetodens faser.

Rammefaktorer

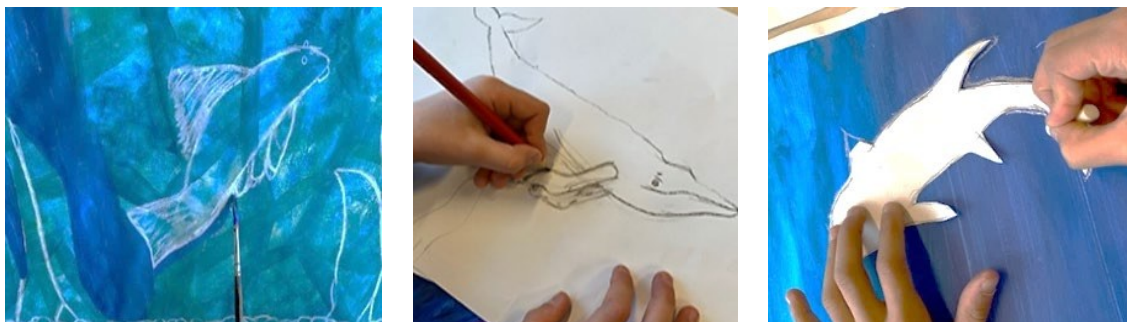
Observasjonen viste at klassen på 16 elever ble organisert i et rom med grupper på 2-4 elever. Dette var gjort for å gi elevene mulighet til å snakke sammen, inspirere og hjelpe hverandre underveis. Lærerstudentene hadde lagt frem et variert utvalg med tegne og maleutstyr, og elevene valgte selv om de ville male med store eller små pensler, fingerer, svamper etc. De fem lærerstudentene deltok aktivt i undervisningen og tilrettela for flyt i prosessen ved at de gikk rundt blant elevene for å se at alle hadde et rikt utvalg av pensler, svamper, kull, kritt og maling, etc.

Arbeidsmetode og innhold

Observasjonen viste at elevene hadde ulike tilnærminger til arbeidsmetoden. Dette fremkom spesielt i fase 2, der for eksempel noen ønsket å tegne og male fritt ut fra egen fantasi, og uten veiledning, mens andre tegnet sammen med lærerstudentene. Enkelte elever hentet inspirasjon fra billedbøker og overførte motiver til fargeflaten. Etter hvert fordelte lærerstudentene seg på de fem elevgruppene, og brukte ekstra tid til veiledning i forhold til enkelte elevers arbeid. De demonstrerte for elevene hvordan de kunne tegne ved å bruke med ulike tegnetilnærminger som eksempelvis frihåndstegning, bruk av referansemotiver og sjablongteknikker (figur 6-8).

Figur 6-8.

Utdrag fra tre elever i 5. klasse som valgte ulike tilnærminger i arbeid med metoden



Bildet til venstre (figur 6) viser en elev som tegnet med kritt direkte på fargeflaten og deretter malte rundt motivet. Midterste bilde (figur 7) viser en elev som først tegnet motivet på papir før det ble malt. Bildet til høyre (figur 8) viser en elev som brukte en sjablong for å tegne rundt og deretter malte motivet.

Observasjonen viste at innledningsvis var elevenes engasjement tydelig og hørbart, men i likhet med lærerstudentene i case 1, ble elevene gradvis stillere etter hvert som de fordypet seg i prosessen. Det fremgikk av observasjonen at elevene opplevde glede ved den billedskapende aktiviteten gjennom at de viste vedvarende engasjement gjennom hele økten.

Fokusgruppeintervju etter lærerstudentenes undervisning

I fokusgruppeintervju reflekterte lærerstudentene over hvordan case 1 gjorde dem mer bevisste på at den utforskende arbeidsmetoden åpnet for ulike tilnærminger til elevenes billedskapning. De mente at dette bidro til at de bedre kunne tilpasse oppgaven til elevenes forkunnskaper og individuelle valg. Dette mente de hadde styrket elevenes motivasjon og mestringsopplevelse i det billedskapende. Lærerstudentene fortalte at de hadde observert at elevene, som ivrig hadde begynt å male og diskutere motiv og farger, hadde få utfordringer med å forstå oppgaven. Praksislæreren, som deltok i fokusgruppeintervjuet, hadde observert undervisningen og uttrykte at dette kunne henge sammen med at studentene var tydelige og visuelle i introduksjonen. Videre reflekterte de over hvordan elevenes engasjement oppstod i møte med materialene.

Lærerstudentene fremhevet også fellesskapet oppgaven åpnet opp for. Lærerstudent C fortalte: "Det var fint å se elevene hentet inspirasjon fra hverandre og hjalp til med å finne fisker i maleriene sine, det fremmet samarbeid på en veldig god måte." Lærerstudent D la til: "når tema tilpasses elevens interesser, eller som det tverrfaglige prosjektet "livet i havet" som klassen holder på med, kan det også ha betydning for motivasjonen vi ser." De mente at elevene, ved å se og diskutere hverandres bilder, fikk mer inspirasjon og ble mer motivert enn om de kun hadde fokusert på egne malerier. Praksislæreren støttet lærerstudentens refleksjoner: "jeg kjenner jo elevene godt, og kunne tydelig merke at de var engasjert i hverandres bilder." Lærerstudentene erfarte arbeidsmetodens ulike faser fremmet dialog med elevene, og gjorde det enklere for lærerstudentene å hjelpe elevene til å skape noe de opplevde elevene var stolte av. De opplevde at fleksibiliteten i tilnærmingen var spesielt egnet til å tilpasse oppgavene til elevenes forkunnskaper, interesser og behov, noe de mente styrket elevenes engasjement. Lærerstudentene gav uttrykk for at de opplevde egen utforskning i case 1, gjorde dem trygge i veiledningen, her illustrerte ved lærerstudent A;

Jeg følte det litt som et gjennombrudd når elevene fikk en 'aha'-opplevelse ved å se motivet tre frem i fargeflaten fra fase 1. Jeg ble så glad for at elevene følte mestring – kjente også på mestring over at vi, som lærere, hadde fått det til.

Lærerstudentene reflekterte over hvordan deres bruk av tegning for å illustrere teknikker skapte motivasjon og trygghet i elevenes prosess. De oppsummerte case 2 ved å vurdere den billedskapende arbeidsmetoden var egnet for deres undervisning med mål om å bidra til motivasjon og mestring. Dette ble begrunnet ved at de kjente igjen egen skaperglede og utforskning med varierte tegne- og maleteknikker i case 1 i elevenes engasjement i case 2. Dette mente de hadde sammenheng med at arbeidsmetoden kunne tilpasses elevenes ulike forkunnskaper, og inviterte til skaperglede gjennom en utforskende og leken tilnærming i faser som gav resultater i form av elevenes ulike og fantasifulle uttrykk. Likevel mente de det var vesentlig å være klar over at: "... noen elever virket motiverte hele veien, mens andre først ble fornøyd når de så sluttresultatet." Praksislæreren som observerte undervisningen, gav uttrykk for at lærerstudentenes engasjement smittet over på både elevene og henne selv. Hun beskrev undervisningsopplegget som et "friskt pust" og en "berikelse" for billedskapning i faget. Samtidig reflekterte hun over den "luksusen" det var å ha fem lærerstudenter med i undervisningen. Til vanlig var hun alene med store elevgrupper og følte at tiden ikke strakk til når det var malingsaktiviteter som krevde tett oppfølging og opprydning.

Drøfting og refleksjoner, case 1, lærerstudentenes utforsking av arbeidsmetode

Den billedskapende arbeidsmetodens fagdidaktiske potensial

Resultatene viser at lærerstudentene gjennom kombinasjonen av et faglig språk og systematiske refleksjonsnotater opplevde en økt bevissthet om det billedskapende arbeidet. Dette tyder på at en tidlig aktivering av faglig kunnskap og refleksjon i kombinasjon med praktisk skapende arbeid kan ha bidratt til at lærerstudentene opplevde en dypere forståelse av den billedskapende prosessen. Studentene erfarte hvordan spontane valg i prosessen medførte uforutsette konsekvenser (jf. Schön, 1983) i det billedskapende arbeidet som fungerte som uventede "oppdagelser" og motivasjonskilder. Dette mente de åpnet opp for samtaler om valg med potensiell fagdidaktisk verdi i elevers billedskapning.

Selv om motivasjon kan være utfordrende å observere direkte, tyder visse atferdsmessige uttrykk på elevenes engasjement, men slike uttrykk alene ikke gir et fullstendig bilde (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lærerstudentene rapporterte at deres egne erfaringer med estetiske læreprosesser, som å eksperimentere med fingre, kull, kritt, pensler, maling og vann, ga dem innsikt i hvordan slike sanseopplevelser kan påvirke motivasjonen. Dette samsvarer Austrup og Sørensen (2006) som viser til at estetiske aktiviteter engasjerer både kropp og sinn. Ved å tilrettelegge for flersanslig aktivitet, både individuelt og i fellesskap, antas arbeidsmetoden å ha bidratt til en estetisk dannende prosess der andres iakttagelser og oppdagelser kan berike den enkeltes sanseopplevelse (jf. Austrup & Sørensen, 2006, s. 147).

Utforskningen av materialer og teknikker utgjorde et sentralt tema i studentenes refleksjoner. Denne refleksjonsformen, som Schön (1983) betegner som "formgiverens språk", integrerte både verbale og ikke-verbale uttrykk der billedskapning, samtale og refleksjon utfylte hverandre. For enkelte, som for eksempel L-C, førte friheten til å arbeide uten strenge begrensninger til økt kreativitet og eksperimentering, der fantasi og forestillingsevne (jf. Austrup & Sørensen, 2006, s. 149) samt bruk av farger og teknikker ble viktig for skaperglede. For andre, som for eksempel L-A og L-B, var det motiverende å arbeide ut fra et spesifikt motiv som grunnlag for planlegging av komposisjon. Ut fra lærerstudentenes refleksjoner fremgikk det at arbeidsmetodens utforskende natur – som åpnet for frihet i valg av motiv, farger og teknikker, men innenfor visse rammer – økte deres motivasjonen for videre utforskning. Ved å legge til rette for valg og eksperimentering kan den indre motivasjonen styrkes gjennom tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.143). Dette støtter ideen om at aktiviteten ikke kan kontrolleres fullt ut av læreren (jf. Eisner, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Öhman, 2020), men at tilnærmingen må tilpasses både den enkelte student i GLU og elev i grunnskolen.

Til tross for positive erfaringer uttrykte enkelte studenter bekymring for hvordan elevene ville håndtere den gitte friheten. For eksempel skrev student, L-A: "Friheten var motiverende for oss, men det kan være krevende for enkelte elever." Dette understreker behovet for en balansert tilnærming mellom frihet og veiledning, tilpasset elevenes individuelle behov. Likevel ble arbeidsmetodens faseinndeling ansett av lærerstudent L-A, L-B og L-C, som egnet for yngre elever, ettersom en lekende innledende fase (fase 1) bidro til å redusere prestasjonsforventninger og styrke motivasjonen (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Vektlegging av fantasi og forestillingsevne i hver fase oppmuntret lærerstudentene til å våge mer (jf. Austrung & Sørensen, 2006). Som en lærerstudent, L-C beskrev: "jeg fant motivasjon gjennom å bruke fantasien, være nysgjerrig og spontan i utforskning av fargeflatens struktur" noe som samsvarer med Eisners (1979) teori om ekspressive mål, der utfallet ikke er forhåndsbestemt. Denne erfaringen ønsket lærerstudentene å ta med seg i fremtidig undervisning. At de opplevde det som motiverende at prosjektet ikke var knyttet til karaktervurdering, kan tolkes som en indikasjon på at deres drivkraft var basert på indre motivasjon snare enn ytre insentiver (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Lærerstudentene ble inspirert og lærte av hverandres prosesser, i tråd med Austrung og Sørensen (2006) vektlegging av sosial interaksjon som en sentral læringskilde (s. 111). Videre fremhevet de den taktile dimensjonen og de sanseopplevelsene som arbeidsmetoden la til grunn, og betraktet disse som viktige faktorer for å styrke elevers motivasjon og mestring, uavhengig av forkunnskaper (jf. Austrung & Sørensen, 2006, s. 157). Diskusjonen om temavalget "fugl" var begrenset, noe som kan tyde på at de gitte rammene ikke ble oppfattet problematiske, som L-C skrev i refleksjonsnotatet: "... fint å slippe å ta stilling til tema, da kunne jeg fokusere på metoden og tenke over hvordan den kan egne seg i skolen." Alternativt kan det reflektere studentenes bevissthet om sin rolle i prosjektet og et ønske om å yte en ekstra innsats.

Drøfting og refleksjoner, case 2, utvikling av fagdidaktisk kompetanse

Resultatene viser at lærerstudentene verdsatte en åpen og utforskende tilnærming for å stimulere nysgjerrighet og fabulering, noe de mente bidro til økt skaperglede blant elevene de underviste. Dette samsvarer med Austrung og Sørensen (2006) vektlegging av lystbetonte prosesser og Öhmans (2020) betoning av lekende tilnærminger. Den lekne arbeidsformen ble av studentene ansett som sentral for elevenes motivasjon og mestring, noe som harmoniserer med LK20s vektlegging av skaperglede og utforskertrang (Udir, 2020a).

Lærerstudentene gav i gruppeintervju uttrykk for at deres fagdidaktiske kompetanse i å fremme elevers motivasjon og mestring i billedskapende arbeid ble styrket. Dette begrunnet de blant annet med at arbeidsmetoden, som de selv hadde opplevd kjennetegnet av utforskning, lek og frihet, (jf. Öhman, 2020), ble gjenspeilet i den entusiasmen de observerte at elevene uttrykte under den billedskapende aktiviteten. Dette samsvarer med Austrung og Sørensen (2006) og Öhman (2020) som viser til at lek og utforskning er sentrale elementer i kreative prosesser, der følelsen av glede både fremmer og forsterkes av skapende aktivitet. Lærerstudentene erfarte også betydningen av å tilrettelegge for at arbeidsmetoden åpnet opp for elevenes fantasi og forestillingsevne (jf. Austrung & Sørensen, 2006; Vygotskij, 1995), samt hvordan disse egenskapene kunne kombineres med mer strukturerte aktiviteter som for eksempel observasjonstegning. Å integrere kreative tilnærminger i undervisningen anses som en metode for å utvikle fantasi og styrke læring (Eisner, 2002). Dette er spesielt relevant, ettersom mange elever opplever forventningene til deres billedskapende ferdigheter, særlig innen tegning, ikke alltid blir innfridd (jf. Dagsland, 2016; Frisch, 2010; Stana, 2023). Det var derfor betydningsfullt for studentene å observere skaperglede, motivasjon og mestring når elevene fikk arbeide med den utforskende arbeidsmetoden, med varierte utfordringer som de tilpasset til den enkelte elevs interesser og individuelle forutsetninger (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 141).

Motivasjon og mestringstro gjennom sansebasert billedskapning

I studien ble elevenes motivasjon og mestringssopplevelse reflektert i deres forventning og tro på egne evner i arbeidet med oppgaven. Dette kan potensielt danne grunnlag for økt innsats, utholdenhet og en varig interesse for estetiske uttrykksformer (jf. Bandura, 1994). Resultatene tyder på at lærerstudentenes erfaringer og refleksjoner fra case 1 styrket dem i møte med fagdidaktiske utfordringer knyttet til elevers ulike forkunnskaper i billedskapning i case 2. Gjennom egne erfaringer ble de mer bevisste på betydningen av å tilpasse arbeidsmetoder for å fremme den enkelte elevs skaperglede, engasjement og utforskertrang (jf. Udir, 2020a). Det er interessant at lærerstudentene erfarte at de på ulike måter kunne bruke tegning som støtte og et didaktisk verktøy (jf. Skjelbred, 2021; Skjelbred & Digranes, 2023) for å motivere enkelte elever ved for eksempel å vise hvordan en form kan tegnes, og males, før elevene får prøve selv. Lærerstudentenes engasjement og tillit til arbeidsmetoden kan også ha ”smittet over” og styrket elevenes tro på egne evner. Videre kan det faktum at de fem lærerstudentene hadde kapasitet til å følge opp hver enkelt elev, ha hatt vesentlig innvirkning på både elevenes og lærerstudentenes opplevelser, slik at arbeidsmetoden kunne hatt et annet og mindre gunstig utfall under andre rammebetingelser. Lærerstudentene opplevde at case 1 og 2 foregikk i et miljø preget av trygghet og fleksibilitet (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 141). Disse rammebetingelsene kan ha hatt vesentlig betydning for lærerstudentens vilje og evne til å anvende, tilpasse og videreutvikle undervisningen i tråd med kreative og fleksible tilnærminger i undervisningen (Eisners, 1984 s. 28).

I hvilken grad det fleksible og kreative arbeidsmiljøet som fremkom i denne studien er representativt for de praksisfelt lærerstudenter møter i grunnskolen kan diskuteres. Det er også verdt å merke seg at noen av lærerstudentene i studien kan ha følt et personlig ansvar for at studien skulle lykkes, noe som kan ha innvirket på resultatene. Rammebetingelser som tidspress, læreplanmål og vurderingskrav kan i mange tilfeller begrense muligheten for eksperimentering og kreativ utforskning. Dette reiser spørsmål om overføringsverdien av den kreative autonomien lærerstudentene erfarte under prosjektet, og om en slik autonomi kan opprettholdes i en ordinær undervisningskontekst. Samtidig fremhever Madsen et al. (2023) at evnen til å tenke kritisk, kreativt og fleksibelt er avgjørende for å møte uforutsette utfordringer i undervisningssituasjoner.

Styrking av forskningskompetanse

Et delmål i studien var å styrke studentenes forskningskompetanse. Resultatene indikerer at studentene gjennom case 1 og 2 utviklet en dypere forståelse av kvalitativ metode og analyse i et miljø preget av trygghet og fleksibilitet (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021). En forskningsbasert lærerutdanning forutsetter tilgang til kunnskapsbidrag fra ulike fagfelt, samtidig som det er viktig å ivareta kunst- og håndverksfagets egenart og det praktiske bidraget faget kan gi i opplæringen (Borgen et al., 2023; Skjelbred & Borgen, 2023; Skjelbred & Veka, 2025). Lærerstudentene i denne studien mente at det i GLU burde være flere muligheter til å prøve ut det de lærer i GLU i skolen (jf. Maagerø et al., 2019) som viser til verdien av å vektlegge en tettere integrering av teori og praksis. Dette illustrerer betydningen av et kontinuerlig og dynamisk samspill mellom forskning og praksis i lærerutdanningene (jf. Skjelbred, et al., 2024). Høgheim og Jenssen (2022) peker imidlertid på at det fortsatt eksisterer et gap mellom teori og praksis, basert på studentenes forventninger og utdanningstilbudet. Denne casestudien fokuserte kun på en del av faget, og det er et potensial knyttet til å inkludere lærerstudentene i mer forskning og øke deres motivasjon og vilje til å implementere forskningsbaserte og kreative tilnærminger i fremtidig undervisningspraksis (jf. Smith et al., 2013). Dette er særlig relevant når de senere skal utforme masteroppgaver som skal være både forskningsbaserte, profesjonsrettede og praksisorienterte (Kunnskapsdepartementet, 2016a; 2016b).

Avsluttende refleksjon

Denne artikkelen har undersøkt hvordan en utforskende billedskapende arbeidsmetode i tre faser kan styrke lærerstudenters mestring i billedskapende arbeid og deres fagdidaktiske kompetanse i å fremme elevers motivasjon og mestring i grunnskolen. Resultatene viser at arbeidsmetodens fleksibilitet og åpne

tilnærming til ulike uttrykk skapte en reflekterende billedskapende prosess som styrket lærerstudentenes egen motivasjon og mestringsopplevelse (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lærerstudentene utviklet en økt bevissthet om rom for spontanitet og ekspressive mål jf. Eisners (1979) perspektiv på fleksible undervisningsforløp. Denne erfaringen ble opplevd som en fagdidaktisk styrke når de underviste i arbeidsmetoden i grunnskolen. Koblingen mellom lærerstudentenes egen utforskning av arbeidsmetoden, og undervisningen i grunnskolen opplevdes å ha vært sentral for den fagdidaktiske forståelsen som fremkom i lærerstudentenes refleksjoner. Tidlig aktivering av fagteori, kombinert med praktisk arbeid, ga lærerstudentene en trygghet og dypere forståelse av hvordan en arbeidsmetode kan støtte elevenes læring. Når lærerstudentene erfarte hvordan deres egen utforskning, skaperglede og motivasjon ble gjenspeilet i elevenes billedskapende arbeid illustreres en overføring av erfaringer (jf. Schön, 1983). Videre opplevde lærerstudentene en økt forståelse for kvalitative forskningsstrategier og de ulike metodene som ble benyttet i casestudien. Dette antas å ha bidratt til å fremme deres autonomi i forhold til å tenke kritisk, kreativt og fleksibelt når de senere skal velge forskningsstrategi og metode i arbeidet med masteroppgaven (jf. Brekke & Willbergh, 2017; Madsen et al., 2023). Samlet sett antas disse erfaringene å ha vært en støtte i lærerstudentenes profesjonelle utvikling og evne til å bruke kreative tilnærminger for å fremme læring, noe som kan gi verdifulle perspektiver for deres fremtidige undervisningspraksis.

Referanser

- Austring, B., D., & Sørensen, M., C. (2019). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad. (Red.). Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på etiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet (s. 259–279). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <https://www.academia.edu/32386167/>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Moen Ouff, S., RandersPehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Bråthen Weum, K. & Ørbæk, T. (2023). Praksis i de praktiske og estetiske fagene i læreplaner for fagene i LK20 (Delrapport 2. Evaluering av fagfornyelsen i fire fag). USN Rapportserie, nr 131. Universitetet i Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/3097404/2023_131_Borgen_delrapport_2.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Brekke, B., & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* (Doktoravhandling). Åbo Akademi
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1984). The art and craft of teaching. I J. Reinhartz (Red.), *Perspectives on Effective Teaching and the Cooperative Classroom* (s. 21). Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- 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(02), 127–139.
- Frisch, N. S. (2003). *Å løse på knuten "Tegnekrise"*. FORM (1), 20–24.
- Frisch, N. S. (2010). *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* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk – naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Fønnebø, B. (2019). *Å tegne sammen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, overs.). Systime.

- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.), Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (LOV-2005-04-01-15-§3-2). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (LOV-2005-04-01-15-§3-2). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Langedal, K. (2023). *Elever sin teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning på 5.trinn*. Master thesis. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/3085723>
- LOVDATA Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Kapittel 1-1. Opplæringsloven <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/>
- Madsen, A. A., Lund, A., & Letnes, M.-A. (2023). "Estetisk uke" som didaktisk design for lærerstudenters utvikling av profesjonell identitet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.23865/up.v17.3351>
- Maagerø, E., Prøitz, T. S., Rye, E. & Simonsen, B. (2019). *Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende* (Skriftserien nr. 30). Universitetet i Sørøst-Norge.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og forskrifter*. Kunnskapsdepartementet
- Nielsen, L. M. (2000). Drawing and spatial representation. Reflection on purposes for art education [Doktorgradsavhandling, Arkitektthøgskolen i Oslo]. ADORA. <http://hdl.handle.net/11250/2623403>
- Nielsen, L. M. (2020). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgon* (2. utgave). Universitetsforlaget. Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2020). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, lærerstudenter og forskere* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983). *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.
- Simonsen, E. A., & Fauske, L. B. (2024). Å utvikle eit fagleg repertoar i kunst og handverk: Grunnlag for djupnelæring i eit praksisfellesskap på 5. trinn. *Techne serien-Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 31(2), 55–74. <https://doi.org/10.7577/TechneA.5840>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg). Universitetsforlaget
- Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne serien - Forskning i Sløjdpedagogik och Sløjdvetenskap*, 27(1), 20–35. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Skjelbred, B. H. (2021). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktoravhandling, Høgskulen på Vestlandet] <https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2023). Formingsforskning i en ny tid? En undersøkelse om formingsforskning, kunnskapsutvikling og endring i faget Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 16(2), 1–18. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4813>
- Skjelbred, B. H., & Digranes, I. (2023). En tegnende lærer. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 8, s. 147–168). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch8>
- Skjelbred, B. H., Borgen, J. S., Onsrud, S. V., & Aadland, E. K. (2024). De praktiske og estetiske fagene i grunnskolelærerutdanningen: overbyggende tematikker, metoder og teoretiske perspektiver i første kull med masteroppgaver. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.10686>
- Skjelbred, B. H., & Veka, I. (2025). Teaching Practices in Arts and Crafts and Food and Health in Primary Schools – Tension Between Established Decisions and Subjective Perceptions. *Nordic Studies in Education*. 45(2), 92–109. <https://doi.org/10.23865/nse.v45.6638>
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Stana, I. (2023). *Tegning og hjernen – om tegningens nytteverdi som undervisningsverktøy*. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/tegning-og-hjernen/>
- Sve, S. (2024). *Procreat, et mulig verktøy mot tegnevegring?* [Master's thesis, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/3152083>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kunst og håndverk*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Bokforlaget Daidalos AB.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. (Norsk utgave) Pedagogisk Forum.