

Visuell kommunikasjon og utvikling av tegneferdigheter

Bente Helen Skjelbred er førsteamanuensis i Kunst og håndverk, ved lærerutdanningen, Høgskulen på Vestlandet. Hun disputerte i juni 2021 med doktorgrads-prosjektet: Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen.



Med læreplanverket LK20 har tegning fått en ny plass i kjerneelementet visuell kommunikasjon og i kompetansemål i faget kunst og håndverk. Hvordan tegning fremstilles i læreplanen har betydning for hvordan tegning oppfattes av lærere, og hvordan lærere operasjonaliserer tegning i sin undervisning og begrunner sin didaktikk med tanke på elevenes læringsutbytter (Skjelbred, 2021).

I en større studie om tegning i ungdomsskolen, basert på LK06, fremgår det at lærerne oppfatter en utydighet i formell læreplan og støttemateriell-når det gjelder fremstilling og omtale av tegning i grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Læreplanens sidestilling av skriftlig og visuell kompetanse oppfattes ikke av lærerne, som etterlyser en mer åpen forståelse av tegning enn den de fant i kompetansemålene. Lærerne oppfatter dette som en lukket og entydig forståelse av tegning, med vekt på spesifikke ferdigheter (Skjelbred & Borgen, 2019; Skjelbred, 2021). Tegning fremkommer i studien som mer sentralt for lærerne enn de finner grunnlag for i læreplanen i kunst og håndverk. Lærerne mener altså, basert på egen lesning av LK06, at de gir tegning en mer sentral plass i faget enn det læreplanen gjør. Det kan forklares med Goodlad (1979), som viser til at lærernes idologier ikke nødvendigvis samstemmer med ideologier i den formelle læreplanen. Videre viser studien at lærere i kunst og håndverk gjør mye mer enn det de planlegger for i elevoppgavene og tilrettelegger for at elevene kan lære noe *mer* og noe *annet* om hvordan tegning kan brukes. Dette tolkes som «et ekstra lag» lærerne tilfører for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart.

For å skape forutsetninger for progresjon i elevenes arbeid flytter lærerne på mål og oppgaver underveis og justerer og tilpasser tegneøvelsene etter hvert som de får kjennskap til elevenes erfaringsgrunnlag i tegning. Gjennom at lærerne «ser» og forestiller seg ulike undervisningsforløp kan de justere oppgaver og eventuelt innlemme nye elementer i et allerede ferdigutviklet undervisningsopplegg ut fra elevenes ferdighetsnivå (Skjelbred, 2021). Basert på sitt profesjonelle skjønn og sin fagdidaktiske kompetanse, retter de sin didaktikk mot det de forestiller seg er ulike måter å nå målene på.

«Det ekstra laget»- for en helhetlig undervisning

Skjelbreds studie 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. Lærerne har som mål å la elevene få mulighet til å oppdage og erfare forskjellige måter å

tegne på, ved å la elevene få jobbe med tegning på varierte måter i ulike oppgaver og ved å la elevene få lære det mest grunnleggende innen tegning for å kunne tegne mer fritt. I dette «ekstra laget» jobbes det med 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. De tre typene læringsutbytter påvirkes av et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet. De har betydning for elevens totale læringsutbytte og kan kobles til ekspressive læringsutbytter (Eisner, 1979), ved at de favner det eleven ender opp med som følge av enhver handling og ethvert engasjement. Lærerne reflekterte over hvordan deres måte å undervise på har betydning for de elevspesifikke læringsutbyttene og for hvordan elevene lærer. Her uttrykker lærerne et engasjement knyttet til det å tegne, som fremkommer blant annet når de oppmuntrer elevene til å ta utgangspunkt i «noe» som er kjekt eller gøy eller når lærerne viser begeistring ved selv å tegne for å forklare i tilknytning til oppgaven elevene arbeider med. Lærernes egne tegneaktiviteter fremkommer som lærerspesifikke læringsutbytter (Eisner, 1979). Disse viser seg sentrale som visuell kommunikasjon i undervisningen knyttet til begreper, metode og arbeidsmåter, i tillegg til det tegneengasjementet lærerne uttrykker når de tegner. Observasjonen viste at lærerne tegnet i undervisningen for å modellere og for å forklare en arbeidsprosess eller metode trinnvis. 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 forstår elevene bedre hva de ulike delene dreide seg om» (lærer D). Det å være en tegnende lærer fremkommer som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av hva tegning i faget kan bety for elevenes læring. Når lærerne for eksempel oppmuntrer elevene til å ta utgangspunkt i «noe» som er kjekt eller gøy 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. Lærernes positive engasjement, der de vektlegger at elevene skal 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). De fagspesifikke læringsutbyttene (Eisner, 1979) fremkommer blant annet ved at lærerne repeterer tidligere tegneopplæring og viser ulike eksempler på det elevene skal strekke seg mot, utover det som omtaltes i elevoppgavene. Dette tolkes som at lærerne strekker seg mot en helhetlig undervisning der de planlegger for at elevene skal få oppleve det Tyler (1949) viser til som tre avgjørende kriterier for læringserfaringer: kontinuitet, rekkefølge og integrasjon. Ved å gjenta viktige elementer (skape kontinuitet) på en slik måte at elevene gradvis utvikler forståelse, og ved å gå både bredere og dypere inn i aktuelle emner i den rekkefølgen undervisningen tar sikte på, legger lærerne til rette for en læreprosess som kan bidra til at eleven kan tilegne seg mer helhetlig kunnskap der de ulike delene integreres.

Observasjonstegning og forestillingstegning

Lærerne planlegger for en kombinasjon av observasjonstegning og forestillingstegning, med mål om en læreprosess der eleven kan få mer helhetlig kunnskap (Skjelbred, 2021).

Observasjonstegning er her forstått som å tegne det observerbare og inngår i samlebegrepet «visuelt kontrollert tegning» (Frisch, 2013). Forestillingstegning handler om visualisering av indre bilder, tanker, ideer og følelser, og inkluderer hukommelsestegning, fantasitegning og tegning som kommunikativt redskap (Omtveit, 2011). Observasjonstegning og forestillingstegning er her forstått som to ulike og likeverdige tegnestrategier, som kan kombineres og utfylle hverandre. Bildene under, figur 1 og 2, illustrerer hvordan observasjonstegning og forestillingstegning kan inngå i samme oppgave.



Fig.1



Fig. 2



Fig. 3

Fig. 1 Studentarbeid, observasjonstegning. Foto: B. H. Skjelbred

Fig. 2 Utsnitt av studentarbeid der observasjons- og forestillingstegning inngår i samme oppgave. Foto: B. H. Skjelbred

Fig. 3 Utsnittet viser en kombinasjon av observasjons- og forestillingstegning i illustrasjonsarbeid av B. H. Skjelbred. Foto: B. H. Skjelbred

Selv om lærerne ikke oppfatter at LK06 vektlegger forestillingstegning i kompetansemål på ungdomstrinnet, legger de til rette for et åpent, ekspressivt læringsutbytte (Eisner, 1979) der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes. Bakgrunnen for dette er verdien de ser i elevenes forestillingsevne, fantasi og kreativitet, og at elevene kan erfare det uforutsette i arbeid med tegning, i tillegg til forhåndsdefinerte mål. Lærerne i studien ønsker 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). Noen ganger viser resultatene til en progresjon innenfor observasjonstegning, som starter med øvingsoppgaver der elevene blant annet arbeider med skravering og skyggelegging, til at elevene tegner en studie av skoen sin. Slik får elevene gradvis utvikle forståelse og ferdigheter.

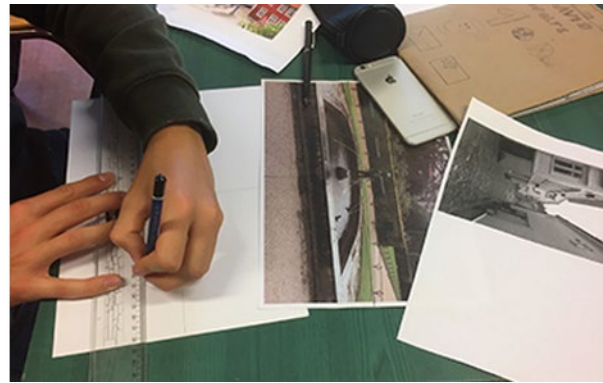


Fig. 4 og 5 Foto fra studien, Bente H. Skjelbred.

Andre ganger fremkommer en sammenheng og kombinasjon mellom tegnestrategiene observasjons- og forestillingstegning der lærerne oppmuntrer elevene til å tenke selvstendig og uttrykke seg individuelt og originalt i arbeid med tegning. Skjelbred (2021) viser til at lærerne opplever at forestillingstegning åpner opp for en mer dialogbasert undervisning knyttet til elevenes personlige uttrykk og interesser. Lærerne som planlegger for læringserfaringer som ivaretar sammenhengen mellom observasjon- og forestillingstegning viser til at dette kan være krevende å gjennomføre i klasser med mange elever. 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 handler utfordringene om at lærerne oppfatter manglende føringer for forestillingstegning i kompetansemålene, 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). 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 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.

Tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen

Lærernes bruk av egen tegneaktivitet i kommunikasjonen med elevene, fremkommer som et sentralt didaktisk verktøy, der lærerne kombinerer visualisering i form av konkrete tegnehandlinger og verbale forklaringer. Dette kan forstås som en didaktisk praksis der estetiske læreprosesser vektlegges. Når lærerne visualiserer kjennetegn på måloppnåelse

ved hjelp av å tegne det elevene skal strekke seg mot, kan det tolkes som en pedagogisk overbevisning, basert på lærerens tidligere erfaringer med å visualisere tegneøvelser, teknikk etc. I denne praksisen velger lærerne en kommunikasjonsform der de kombinerer tegning med det verbale i undervisningen. Lærernes «blikk» for å fange opp helheten, atmosfæren, stemningen i klasserommet, samt enkeltelevens behov for noe mer enn verbale forklaringer, fremstår som vesentlig i operasjonaliseringen. Ved hjelp av dette blikket kan læreren velge kombinasjon av verbal og håndverksmessig kompetanse, der læreren viser og konkretiserer med egen tegning, ulike teknikker og måter å finne løsninger på.

Lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete øvelser åpner opp for forståelse av både begreper og tegnemetode for elevene. Denne koblingen viser at lærerens bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om (Skjelbred, 2021). Dette sammenfaller med Andersson (2018) som viser til at det å kunne velge kommunikasjonsform og kommunikativ ressurs er en didaktisk/pedagogisk kompetanse som lærerne kombinerer med håndverksmessig kompetanse, noe Andersson og kolleger omtaler som «det doble fenomen» (Andersson et al., 2018, s. 76). Det doble fenomen viser til en praksis der det kan forstås som at estetiske læreprosesser vektlegges i kommunikasjonen med elevene. Ved at lærerne i denne studien kombinerer egen tegneaktivitet og verbal kommunikasjon i opplæringen, kan de velge handlinger og justere opplæringen underveis. I følge Eisner (1984, s. 27) kan viljen og evnen til å skape nye former for undervisning underveis, sees på som et uttrykk for at undervisnings også er kunst. I tråd med dette kan vi si at lærernes operasjonalisering er en kunst lærerne utfører når de orkestrerer undervisningen og justerer den etter forventninger om en kunnskapsbasert praksis. Denne kommunikative og ofte kreative måten å bruke tegning på i undervisningen, medfører at lærerne får mer tid til underveisvurdering, fordi elevene arbeider mer selvstendig. Samtidig indikerer studien at lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler åpner opp for forståelse av både begrep og tegnemetode for elevene, og den viser at lærerens bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om.

Tegning i LK20

Læreplanen for kunst og håndverk i LK20 er tredelt: Første del, Om faget, omhandler fagets relevans, kjerneelementer, fagspesifikk tekst om verdier og prinsipper, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. I andre del finner vi kompetansemål, mens tredje del består av fagspesifikk omtale av underveis- og sluttvurdering. I fagets fire kjerneelementer; håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon, og kulturforståelse, fremkommer tegning som helt grunnleggende i faget 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).

Med dette ser vi en ny fremstilling av tegning, som vektlegger elevenes utvikling av tegneferdigheter som helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Utvikling av tegneferdigheter skal opprettholdes parallelt med utvikling av det å kunne lese, og forstå og bruke det visuelle språket. For å kunne identifisere den åpne beskrivelsen av «tegneferdigheter» må man se på sammenhengen mellom kjerneelementet og verbene i læreplanens andre del som består av kompetansemål for årstrinn, og del tre som omhandler tekster om vurdering som etterfølger kompetansemålene på årstrinn.

Kompetansemålene i LK20 er, som i LK06, formulert med verb etterfulgt av innholdsmål, noe som innebærer at elevenes kompetanse uttrykkes gjennom praktisk handling (Andreassen, 2016). Kompetansemålene skal leses i lys av fagets fire kjerneelement, de tverrfaglige temaene, og de grunnleggende ferdighetene. Tegning er omtalt i fem av fagets totalt 41 kompetansemål fra etter 2. trinn, til etter 10 trinn, der målet for opplæringen er at eleven skal kunne;

2. trinn; «studere form gjennom å tegne, male og fotografere», og «forestille seg og beskrive framtiden gjennom tegning og modeller»

4. trinn; «tegne form og dybde ved bruk av virkemidler som overlapping og forminskning»

7. trinn; «tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv»

10.trinn; «visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy, (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre kan tegning inngå som en aktivitet og metode i tilknytning til ulike kompetansemål avhengig av hvordan læreren tolker tegning i faget, som for eksempel i kompetansemål etter 4. trinn; «samtale om bruk, funksjon og materialvalg i ulike bygninger og lage skisser med forslag til ny arkitektur», i kompetansemål etter 7. trinn; «eleven skal kunne lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser», og i kompetansemål etter 10. trinn; «lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tegning kan videre være en metode og aktivitet i ulike kompetansemål i flere fag i grunnskolen.

Tegnefaglig kompetanse i grunnskolelærerutdanningene

Det å være en tegnende lærer fremkommer som en visuell kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk i undervisningen basert på forståelsen av hva tegning kan bety for elevenes læring. Lærernes bruk av tegning i undervisningen kan forstås både å være en visuell kommunikativ ressurs, samtidig som det kan forstås som å inngå i estetiske læreprosesser i faget (Skjelbred, 2021). Dette er interessant i lys av at retningslinjene for grunnskolelærerutdanning i kunst og håndverk vektlegger utvikling av studentens «evne til å oppfatte og forstå andres budskap og selv kunne kommunisere i visuelle og fysiske ytringsformer» (KD, s. 40). Samtidig konkluderer utredningen om estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene (By, 2020) med at estetiske læringsprosesser synes å være lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. Det vises til at institusjonene bør sikre at studentene får opplæring i bruk av estetiske læringsprosesser gjennom å få erfaringer med og kunnskap om estetiske uttrykksformer, arbeidsmåter og virkemidler (By et al., 2020, s. 81). Ved å gi lærerstudenter opplæring i hvordan tegning kan inngå som visuell kommunikasjon i undervisningen, kan studentene få kunnskap og erfaring om hvordan de kan bruke tegning som visuell kommunikasjon i estetiske læringsprosesser og arbeidsmåter i faget kunst og håndverk i grunnskolen.

Litteratur

- Andersson, Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 25(1), 59-78.
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/2525>
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktoravhandling]. UiT, Norges Artiske Universitet.
https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- Helhetlig, integrert og forskningsbasert? Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020.*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.* : Macmillan Publishing.
- 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. (1979b). The Scope of the Curriculum Field. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 17–43). McGraw-Hill Book Company.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- 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>
- 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>
- 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 sløjdvetenskap*, 27(1), 20-35. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Skjelbred, B. H. (2021). "Det ekstra laget"- for en helhetlig undervisning: Observasjonstegning og forestillingstegning i skolen-hva står på spill. *FormAkademisk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Innføring av nye læreplaner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>.