

KAPITTEL 8

En tegnende lærer

Bente Helen Skjelbred Høgskulen på Vestlandet

Ingvild Digranes Høgskulen på Vestlandet

Abstract: Developing drawing skills in school is presented as fundamental under the core element visual communication in the curriculum LK20 in art and crafts. This article examines and discusses how LK20's portray drawing, and what characterizes the learning situations where the teacher-specific learning outcomes (Eisner, 1979) are shown through teachers' own use of drawing to communicate, among other things, ideas, experiences, concepts, messages, and connections visually. Through Bragg et al.'s (2016) theory of teachers' sensitivity to pupils' learning, it is examined which characteristics of teachers' professional attention come to light in the learning situations where the teacher uses his own drawing as visual communication. The article is based on a case study on four teachers' perceptions and operationalization of drawing in the subject. The article explores teachers' operationalizations of art and crafts within the subject in Norway and the Nordic countries, and contributes to teacher education with its curriculum and educational theoretical approach to various drawing practices in the subject.

Keywords: visuall comminucation, learning outcomes, drawing, arts and crafts, curriculum

Innledning

I grunnskolen og i lærerutdanningen er tegning en sentral aktivitet i faget kunst og håndverk. Med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble det innført ulike kjerneelementer for hvert fag, et prinsipp om dybdelæring, og tre tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* skal gjelde for alle fag. De fagspesifikke kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene for fag og skal «bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020b). I kunst og håndverk er det fire kjerneelementer: *håndverksferdigheter; kunst- og designprosesser; visuell kommunikasjon; kulturforståelse*. 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. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk» (Udir, 2020b).

Vårt samfunn bygger stadig mer på visuelle informasjons- og kommunikasjonskilder og visuell kompetanse. Begrepet *visual literacy*, å være visuelt kompetent, blir i økende grad benyttet både innenfor lærerutdanning og profesjonsutdanning (Anderson, 2003; Raney, 1999). Literacy blir som allment begrep vanligvis forstått som kompetanse i lesing, skriving og regning, men er i de siste årene også utvidet til å inkludere digitale ferdigheter, media literacy, kunnskap om bærekraft og om samfunnsborgerskap (Unesco, 2019). Nielsen (2009) viser til at en anvendelse av begrepet literacy vil inkludere produksjon av bilder og kommunikasjon gjennom visuelt språk. I denne sammenheng kan tegning sees på som det å «skape meningsfulle tegn som uttrykk, og kommunisere disse uttrykkene med spor på en todimensjonal flate» (Frisch, 2013, s. 62). Frisch (2013) viser til at det å se på bilder og skape mening, og det å skape symboler for å kommunisere, krever engasjement, ferdigheter og målrettet handling. I skolen kan det dreie seg om å tegne med ulike analoge og digitale verktøy. Visuell kommunikasjon er sentralt i ulike deler av faget kunst og håndverk, der eleven trenger gode tegneferdigheter i ulike prosesser knyttet til arbeid med to- og tredimensjonale materialer (Skjelbred, 2021b). Det å utvikle grunnleggende tegneferdigheter fremheves som sentralt for ideutvikling innen design, arkitektur og digital industri (Nielsen, 2009) og

for individuelle (Freedman & Stuhr, 2004) og sosiale skapende prosesser (Frisch, 2010).

Den tegnende lærer

LK20 omtaler det å utvikle tegneferdigheter i skolen som grunnleggende. I første setning under kjerneelementet *visuell kommunikasjon* vises det til at elevene *skal* kunne «lese, forstå og bruke det visuelle språket» (Udir, 2020b). I andre setning finner vi læreplanens første påstand om tegning: «Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Udir, 2020b). Denne påstanden gir læreren tydelig beskjed om at tegning handler om å kunne kommunisere, men sier ikke noe om hvordan. Utvikling av tegneferdigheter skal ifølge LK20 opprettholdes parallelt med utvikling av det å kunne lese, og det å 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. Denne åpne beskrivelsen av å tegne sier ikke noe om hvem som gjør eller skal gjøre noe, hvordan eller på hvilket nivå det skal gjøres.

Studier viser at lærere i kunst og håndverk under læreplanen LK06 gir tegning en mer sentral plass i faget enn det de oppfatter at læreplanen gjør (Skjelbred, 2021b; Skjelbred & Borgen, 2019). Videre tilrettelegger lærerne for at elevene kan lære noe mer og noe annet om hvordan tegning kan brukes. Dette tolkes som «et ekstra lag» (Skjelbred, 2021a, s. 14) lærerne tilfører for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. 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. Lærernes egne tegneaktiviteter kommer til uttrykk som lærerspesifikke læringsutbytter (Eisner, 1979), som er egenskaper ved læreren som for eksempel undervisningsstil og verdier, og viser seg sentrale som visuell kommunikasjon i undervisningen knyttet til å kommunisere ideer, erfaringer, begrep, metode og arbeidsmåter, for å nevne noe. I tillegg kommer tegneengasjementet lærerne uttrykker når de tegner. Det å være en tegnende lærer viser seg som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av

hva lærernes tegning i faget kan bety for elevenes læring. Selv om det er gjort en del studier av hvordan tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i faget, vet vi lite om forhold knyttet til hvilke kjennetegn som beskriver lærings situasjonene der læreren velger å bruke egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

I denne artikkelen er visuell kommunikasjon avgrenset til å handle om lærerens egen bruk av tegning for å kommunisere i lærings situasjoner som fremkommer i materialet. Slik er forståelsen av tegning som visuell kommunikasjon i artikkelen i hovedsak avgrenset mot lærerens bruk av egen tegning for å kunne kommunisere ideer, budskap, arbeidsmåter og sammenhenger. Dette innbefatter også den sansende og fabulerende delen med ekspressive uttrykk, og en relasjonell tilnærming der lærer tegner mer lekent og fabulerende sammen med elevene. På denne bakgrunn undersøker artikkelen følgende problemstilling: *Hva kjennetegner de ulike lærings situasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen?*

Læreplan og visuell kommunikasjon

Hvordan tegning fremstilles i læreplanen har betydning for hvordan tegning oppfattes og operasjonaliseres (Goodlad, 1979) av lærere, og hvordan lærere selv bruker tegning i undervisning og begrunner sin didaktikk med tanke på elevenes læringsutbytter (Eisner, 1979). Mens det i tidligere, innholdsbaserte læreplaner var undervisningen som var subjekt, er LK20 som LK06 et kompetansebasert læreplanverk. Kjerneelementet *visuell kommunikasjon* skal leses i lys av kompetansemålene som er formulert med *eleven* som det handlende subjekt (Andreassen, 2016). Dette gir lærerne et handlingsrom gjennom operasjonalisering knyttet til lokalt læreplanarbeid. Lærerne tar med seg sine egne perspektiver og erfaringer inn i undervisningen, der læreren utnytter sin profesjonelle autonomi, eller form for frihet (Mausethagen & Mølsted, 2015, s. 31) avhengig av den forståelsen læreren har av sitt profesjonelle handlingsrom (Biesta et al., 2015). Lærerens handlingsrom forutsetter profesjonalitet for at en skjønnsutøvelse kan finne sted og defineres av ytre og indre rammefaktorer (Biesta et al., 2015). De ytre rammefaktorene kan være bestemmelser gitt i form av læreplan og styringsdokumenter, og de indre rammefaktorene har sammenheng med lærernes oppfattelse av læreplanen og begrensninger som settes av læreren selv, samt kunnskap, ferdigheter, antagelser og verdier lærerne bringer med

seg (Biesta et al., 2015). I forskning om hvordan tegning gis plass i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen basert på læreplanen LK06, fremgår det at lærerne oppfatter tegning som mer sentralt enn de finner grunnlag for i sin lesning av planen for kunst og håndverk (Skjelbred & Borgen, 2019, 2020). Lærerne tar selv i bruk tegning som visuell kommunikasjon i lærings situasjoner som de skaper i klasserommet og kombinerer visualisering i form av konkrete tegnehandlinger og verbale forklaringer (Skjelbred, 2021b). Dette er interessant i lys av LK20s fremstilling av tegning som helt grunnleggende for å kommunisere visuelt. Likevel er det begrenset kunnskap om hva som kjennetegner lærings situasjoner i ungdomsskolen der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Teoretisk ramme

Hvordan læreren kan legge til rette for elevenes lærings erfaringer problematiseres blant annet av Elliot W. Eisner. Ifølge Eisner (1979) er undervisningens oppgave er å forløse elevens indre potensial. I dette arbeidet må lærere improvisere og bygge på uforutsigbare hendelser, noe som ofte gir uventete resultater i og av undervisningen (Eisner, 1979, 1984). Læring er ofte en åpen prosess som vi ikke kan forutse utfallet av. Lærerne må bruke *educational imagination* (Eisner, 1979), der de gjennom å «se» og forestille seg kan innlemme nye elementer i undervisningen. Slik kan lærerne praktisere en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning og fortløpende velge og utføre ulike «types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, s. 6). Hvilket innhold læreren skal velge å vektlegge i undervisningen kan oppleves utfordrende for lærerne. Her skiller Eisner (1979) mellom tre typer mål for undervisningen: *behavior objectives*, *problem solving objectives* og *expressive outcomes* (Eisner, 1979, s. 101). Dette er av Prøitz (2015) oversatt til (1) adferdsmål, som vektlegger elevens adferd i øvelser og praktisering av det som skal læres, (2) problemløsningsmål, som vektlegger elevs arbeid med å løse gitte problemstillinger, og (3) ekspressive utbytter, som beskriver det som kommer ut av møter mellom elever og situasjoner der det kan læres (Prøitz, 2015). Eisner (1979) forstår 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 Gundem (2011, s. 44–45), der et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet har betydning for elevens læringsutbytte. I denne artikkelen er Eisners (1979) teori knyttet til lærerspesifikke læringsutbytter som viser til egenskaper ved læreren som for eksempel undervisningsstil og verdier som kommer til uttrykk i læringssituasjoner der lærere tegner for å kommunisere visuelt i undervisningen. I lys av Bragg et al.s (2016) teori, som viser til hvordan læreres sensitivitet og oppmerksomhet knyttet til spesifikke detaljerte observasjoner kan være avgjørende for elevenes læring, undersøker artikkelen hva som kjennetegner læringssituasjonene der lærere tegner for å kommunisere visuelt i undervisningen. Læreres oppmerksomhet og sensitivitet overfor elevenes resonnement i læringssituasjoner kan bidra til å utvikle et «profesjonelt øye» (Bragg et al., 2016). Denne sensitiviteten knytter Bragg et al. (2016) til læreres profesjonelle oppmerksomhet (*noticing*), som kan forstås som læreres oppmerksomhet eller sensitivitet overfor elevens læring (Mason, 2002). Det Bragg et al. (2016) omtaler som *professional noticing* er i artikkelen forstått som en form for profesjonell oppmerksomhet eller sensitiverende praksis som hjelper læreren med å justere undervisningen underveis. *Noticing* handler både om å forstå elevens læring, men det innbefatter også å tolke og beslutte hvordan en skal respondere (Jacobs et al., 2010) i læringssituasjoner. I denne artikkelen fokuseres det på læringssituasjoner der læreres oppmerksomhet og sensitivitet i bruk av tegning som visuell kommunikasjon viser seg i undervisning i kunst og håndverk i ungdomskolen.

Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen er basert på en større empirisk kvalitativ casestudie (Postholm, 2010; Yin, 2017) som gjennom observasjon, intervjuer og dokumenter har undersøkt hvordan lærerne oppfatter tegning i

læreplanen i kunst og håndverk, og hva de gjør når de når de underviser i tegning i ungdomskolen. Casestudien har et strategisk utvalg av fire erfarne lærere med minst 30 studiepoeng i kunst og håndverk. De underviser på ungdomstrinnet i faget ved fire ulike skoler. 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 (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
Trinn	8. trinn	10. trinn	8. trinn	8. trinn
Assistent	× (dag 1 og 2)	× (dag 1)	–	–
Antall elever dag 1	27 (30)	16 (20)	15 (15)	26 (30)
Antall elever dag 2	28 (30)	22 (25)	14 (15)	27 (30)

Til observasjonene ble det utarbeidet en strukturert observasjonsguide (Kvale et al., 2015). Fokus lå på hvordan tegneundervisning ble gjennomført, og guiden var basert på elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015):

- a) Introduksjon og organisering (innledningsøkt)
- b) Mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering (undervisningsøkt)
- c) Avslutningsøkt

Til intervjuene ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Kvale et al., 2015). Også denne ble utviklet og strukturert med utgangspunkt i de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015). Observasjonene ble gjennomført som ikke-deltagende observasjon (Jacobsen, 2005) i seks klasser på 8. trinn ved skole A, C og D og i to klasser på 10. trinn ved skole B. Hver observasjon varte gjennom hele opplæringsøkten på to timer, til sammen fire timer på hver enkelt skole. Etter observasjonene ble det gjennomført individuelle intervjuer med læreren på den enkelte skole. Intervjuene ble gjennomført i samme periode som observasjonen og ble registrert med digital lydopptager. Intervjuene baserte seg på intervjuguiden, men også observasjonene, for å få innsikt i refleksjoner og begrunnelser angående opplærings situasjonen som ble observert. Casestudien har utgangspunkt i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, lokale læreplaner og elevoppgaver.

Det ble benyttet en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) av transkriberte observasjonsnotater og intervjuer. I analysene ble det sett etter meningsbærende elementer i materialet som kan beskrive kjennetegn for lærings situasjoner der læreres profesjonelle oppmerksomhet kan ses i sammenheng med lærerspesifikke læringsutbytter knyttet til egenskaper ved lærerens undervisningsstil og verdier, slik disse kommer til uttrykk i læreres bruk av egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Materialet er lest flere ganger med en stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017) ut fra Eisners teori om læringsutbytte, med vekt på egenskaper ved læreren som for eksempel undervisningsstil og verdier som fremkom i materialet, og Bragg et al.s (2016) teori om læreres profesjonelle oppmerksomhet i lærings situasjoner. Hovedtema er tolket frem gjennom hermeneutisk lesning. I tråd med Gadamer (2004) er det lagt vekt på å betrakte tekstlesning som en hermeneutisk samtale. I presentasjonen av resultatene er sentrale poeng fra analysen illustrert ved å hente ut enkelte observasjonsbeskrivelser og sitater fra intervjuene.

Resultat

Resultatene viser til kjennetegn ved lærings situasjoner der lærerspesifikke læringsutbytter fremkommer som visuell kommunikasjon i undervisningen. Lærings situasjonene der lærerspesifikke læringsutbytter viser seg ved at lærer tegner, kan leses tydelig i observasjonene. Lærerne tegner for å illustrere, forklare, veilede og kommunisere begrep, samt for å vise hvordan tegning kan brukes på varierte måter med ulike formål ut over konkretisering av det tegnefaglige innholdet oppgavene handler om. Disse lærings situasjonene kjennetegnes av lærernes oppmerksomhet overfor stemningen i klassen og for elevenes ulike og varierende arbeidsprosesser.

Kjennetegn ved lærings situasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen

Utdrag fra undervisning knyttet til lærings situasjoner der lærerspesifikke læringsutbytter viser seg ved lærernes bruk av tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Utdrag fra undervisning på skole A

Observasjonen viser at lærer veksler mellom å tegne med kritt på tavle for hele klassen for å vise oppgavens arbeidsmetode eller forklare begrep, andre ganger for å veilede mindre elevgrupper i arbeid med å forstå elevoppgaven. Læreren bruker tegning som visuell kommunikasjon der hun tegner på tavlen for å forklare ulike deler av oppgavens innhold gjennom undervisningsøkten. Hun tegner for å eksemplifisere det tegnefaglige innholdet i oppgaven, som for eksempel forstørring, forminskning eller negative flater. Hun veksler mellom å stå vendt mot tavlen og mot elevene, hun spør om de forstår, bruker elevenes navn aktivt, smiler og går rundt blant elevene og ser hvordan de jobber, og går frem igjen til tavlen. I intervju gir lærer A uttrykk for at hun bruker tegning for å samle klassen om «noe» i faget som hun vil fokusere på eller forklare: «Når jeg viser og forklarer tror jeg det er enklere for elevene å skjønne hva opplæringen handler om.» Læreren repeterer elementer fra undervisningsopplegget knyttet til elevoppgaven på tavlen. Når hun ser at elevene har behov for mer visuell støtte tegner hun på nytt oppå egne tavletegninger for å understreke, tydeliggjøre og forsterke noe hun tidligere har vist til i undervisningsøkten.

Utdrag av undervisning på skole B

Observasjonen viser at læreren tegner på tavlen flere ganger gjennom undervisningsøkten for å vise, forklare, oppsummere og repetere foran klassen. Hun viser hvordan elevene kan skyggelegge, skraverer et felt på tavlen, og snur seg ofte mot klassen for å se om elevene følger med og ser på det hun gjør. Deretter går hun rundt til den enkelte elev og snakker om teknikk, motivvalg, komposisjon og lignende, og tegner noen ganger på elevens tegning eller på et eget ark hun har med seg for å illustrere og forklare. Hun går frem til tavlen, oppsummerer og tegner for å illustrere og forklarer underveis hvorfor og hvordan hun gjør det. Når elevene er kommet i gang med oppgaven går læreren rundt blant elevene og oppmuntrer elevene ved navn, smiler og gir positive og støttende tilbakemeldinger. I intervju forklarer lærer B at det å tegne mens elevene ser hjelper henne med å få oppmerksomhet: «Jeg tegner ofte tankekart og lignende for å få fokus og samle klassen, tror det hjelper elevene å samle tankene, det hjelper i hvert fall meg med å samle tankene, fokusere, tydeliggjøre.» Lærer B utdyper: «Samtidig må tegningen stemme med situasjonen i klassen, det

elevene er opptatt av der og da.» Observasjonen viser at elevene er urolige på slutten av timen. Da går læreren frem til tavlen og tegner raske Snapchat-emojier, rødt hjerte (❤️), og spør elevene hva det betyr. Noen svarer kjærester, andre sier bestevenner. Læreren smiler og tegner «smile-fjes» (😊), «Hvis du tegner på en lang nese, hva betyr det da?» spør hun. Elevene er engasjerte og kommer med forslag.

Utdrag av undervisning på skole C

Observasjonen viser at lærer tegner på elektronisk tavle og papir for hele klassen, for elevgrupper og for enkeltelever. Hun veksler mellom å stå foran klassen der hun i ulike sammenhenger tegner, og gå rundt blant elevene der hun bruker tegning i individuelle tilbakemeldinger på et eget ark hun har med seg. Læreren veksler mellom å tegne for å visualisere ulike ideutkast, for å konkretisere hva elevene skal arbeide med, og for å veilede elevene i ulike læringssituasjoner. Hun oppsummerer samlet spørsmål som elevene har, og henvender seg til elevene og veksler mellom å tegne på tavlen og snu seg til klassen: «Kan du se hva jeg gjør nå, Daniel?», og «Kan dette være en løsning, Hanne?». I intervju gir læreren uttrykk for at hun forsøker å skape et engasjement hos elevene ved å «se» hver enkelt elev, smile og bruke elevenes navn, men opplever at det er vanskelig ved skolestart med mange nye klasser. Observasjonen viser at lærer gjennomførte en gruppeoppgave der elevene skulle tegne til ulike verb. Elevene er engasjert og spør læreren om flere oppgaver av samme type. Læreren smiler, og gir nye oppgaver. I intervju bekrefter lærer C at elevene liker godt å være kreative: «Når jeg ber elevene øve seg på å tegne ulike begrep, for eksempel 'latter'. Istedenfor å skrive 'ha, ha, ha' må de uttrykke det visuelt.» Lærer C gir uttrykk for at det tar tid å få innsikt i elevenes forkunnskaper og arbeidsprosesser: «Etter hvert gjennom erfaring utvikler man både et overblikk og et eget blikk for ulike situasjoner. Noen raske blikk på klassen hjelper meg å forstå stemningen.» Læreren opplever også at tegning er redskap hun bruker aktivt i undervisningen: «Når jeg tegner i kombinasjon med å fortelle eller forklare opplever jeg at det kan virke dempende på ulike elevsituasjoner.» Observasjonen viser at læreren ofte snur seg mot elevene og ser på ansiktene om de følger med. I intervju gir læreren uttrykk for at hun opplever at det å tegne på denne måten kan bidra til at elevene lærer hvordan de kan utvikle sitt eget «blikk» for å bruke tegning til å kommunisere visuelt.

Utdrag av undervisning på skole D

Læreren tegner for å vise og forklare innholdet i elevoppgaven, fremgangsmåte og metode med kritt på tavlen fremme i klasserommet. Observasjonen viser at hun tegner og forklarer for hele klassen samlet, og snur seg med jevne mellomrom for å bedre kunne følge med på stemningen i klassen. Når det er rolig og lavt lydnivå i klasserommet tegner læreren med ryggen til klassen, når lydnivået øker, snur læreren seg mot klassen og henvender seg til elevene med navn, og ber dem følge med på det hun gjør. Elevene, som er organisert i grupper på fem, følger med og ser på lærerens tavletegning. Deretter veileder hun elevene gruppevis, og tegner når hun forklare elementer i undervisningsopplegget. Observasjonen viser at læreren veksler mellom å ha et blikk på hver enkelt elevgruppe, og å ha et overblikk på klassen. Fremme ved tavlen tegner hun noen eksempler knyttet til ulike utfordringer, spørsmål og forslag elevene har i arbeid med oppgaven. I intervju viser lærer D til at «gjennom at jeg visualiserer ulike eksempler forstår elevene bedre hva de ulike delene dreier seg om, og det gir meg mer tid til å veilede».

I tabell 2 fremgår lærings situasjoner fra observasjonsperioden knyttet til elevnivåene: elev, elevgruppe og klassen som helhet, og type kommunikasjonsverktøy ved de fire skolene.

Tabell 2 En forenklet oversikt over lærer A, B, C og D sin bruk av egen tegning sett i forhold til elevnivå og kommunikasjonsverktøy

Lærer	Lærings situasjoner elevnivå			Kommunikasjonsverktøy					
	Elev	Elevgruppe	Klasse	Tavle		Ark	Kritt	Blyant	Kull annet
				analog	elektronisk				
A		x	x	x			x		
B	X	x	x	x		x	x	x	
C	X	x	x		x	x		x	x
D		x	x	x			x		

Som det fremgår av tabell 2 tegner lærer A og D i undervisningen for elevgrupper og hele klassen. Lærer B og C tegner i undervisningen for den enkelte elev, elevgruppe og hele klassen, og varierer med det mer i bruk av tegning som visuell kommunikasjon. De fire lærerne bruker alle tavle, lærer C er alene om å tegne på elektronisk tavle. Lærer B og C tegner i tillegg med blyant på ark, der lærer C i tillegg bruker kull, tusj, pastellkritt og så videre for å forklare, vise og veilede.

Oppsummerende fellestrekk

Resultatene viser at det fremgår et fellestrekk i hvordan lærerne bruker tegning i visuell kommunikasjon ved å veksle oppmerksomheten mellom den enkelte elevs arbeidsprosess og klassen som helhet. Slik kan de fortløpende justere sin undervisning. Dette kommer til uttrykk i observasjonen ved at lærerne beveger seg rundt i klassen, veksler mellom å ha et overblikk og et blikk for den enkelte elev, og varierer mellom å stå fremme ved tavlen og gå rundt mellom elevene. Lærernes «blikk» for sammenhenger og dynamikk i undervisningen fremkommer som helt sentralt i sammenheng med når lærerne tegner. Lærernes engasjement og oppmerksomhet for elevene viser seg i observasjonen som en støtte for lærer i forhold til å tilpasse sin bruk av tegning for å kommunisere visuelt. Dette bekreftes i intervju der lærerne gir uttrykk for at helheten, atmosfæren og stemningen i klasserommet, samt elevenes ulike og varierende behov for noe mer enn verbale forklaringer, oppleves som vesentlig i operasjonaliseringen. I dette arbeidet fremstår lærernes veksling mellom å bruke tavlen til å tegne og forklare for klassen, repetere og justere elementer for å få alle med, og gå rundt blant elevene og veilede. Dette bekreftes i intervju ved lærer A: «Jeg forsøker jevnlig å fange opp hva elevene er opptatt av, hvordan de jobber.» Eller som lærer B uttrykker: «Når jeg tegner på tavlen er det enklere for meg å få elevens interesse. Elevene trenger ofte noe mer enn verbale forklaringer.» Observasjonen viser også at lærerne selv uttrykte engasjement knyttet til det å tegne, noe som blant annet viser seg når lærer B og C viser begeistring og tegneglede når de tegner for å forklare i tilknytning til oppgaven elevene arbeider med.

Resultatene viser til kjennetegn ved læringssituasjonene der de lærerspesifikke læringsutbyttene viser seg i lærernes bruk av tegning. Observasjonen viser at de fire lærerne bruker tegning som en metode for å samle klassens oppmerksomhet mot «noe», og som et fagdidaktisk verktøy for å kommunisere ideer, budskap og sammenhenger visuelt i undervisningen, og for å understreke, forklare en arbeidsmåte, et begrep eller ulike sider ved et undervisningsopplegg. Lærerne tegner også for å registrere, korrigere, og sammenfatte et innhold i læringssituasjoner som de opplever at elevene trenger å se for å bedre forstå det undervisningen handler om. Lærerne tegner også for å engasjere, fabulere og glede elevene med en leken tilnærming. Dette kom i hovedsak til syne i arbeid med de ekspressive utbyttene som viser seg ved at lærerne forsøker å lære elevene noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes (se tabell 3).

Tabell 3 Forenklet oversikt over kjennetegn ved de ulike læringsssituasjonene der lærerspesifikke læringsutbytter kommer til syne

Kjennetegn ved læringsssituasjoner der lærerspesifikke læringsutbytter kommer til syne			
Lærerspesifikke læringsutbytter		Kjennetegn ved læringsssituasjoner	
Lærer	Lærer tegner for å ...	Lærer	
A	illustrere, veilede, forklare begrep og arbeidsmåter	er oppmerksom for stemningen i klassen	veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, leder elevenes oppmerksomhet og viser retning
B	illustrere, forklare, veilede, kommunisere metoder og begrep, og for å engasjere, fabulere og glede	har et blikk for den enkelte elev og for klassen som helhet, er oppmerksom for atmosfæren og stemningen i klassen	varierer undervisning, veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, forebygger, demper uro, leder elevenes oppmerksomhet og viser retning, justerer undervisningsopplegget underveis for å få alle med
C	veilede, illustrere, forklare, kommunisere begrep, ideer, metoder, og for å engasjere, fabulere, glede og leke	har et blikk for den enkelte elev og for klassen som helhet, er oppmerksom for atmosfæren og stemningen i klassen	veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, forebygger, demper uro, leder elevenes oppmerksomhet og viser retning, justerer undervisningsopplegget underveis for å få alle med
D	illustrere, veilede, forklare begrep og arbeidsmåter	har et blikk for klassen som helhet, er varsom og lydhør for atmosfæren og stemningen i klassen	varierer undervisningen, veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, leder oppmerksomhet, får alle med, viser retning

Samlet sett bruker de fire lærerne tid på å «samle» klassens fokus og veilede elevene. Resultatene viser at lærernes oppmerksomhet og blikk for ulike situasjoner skaper forutsetninger for elevenes læring. I dette arbeidet kommer lærerens bruk av tegning til uttrykk som en måte der lærerne får elevenes oppmerksomhet knyttet til det undervisningen handler om. Gjennom at lærerne vet når og hvordan det egner seg å bruke egen tegning, som blant annet for å forklare et begrep eller innlemme nye elementer, lærer også elevene noe om å tegne som visuell kommunikasjon.

Diskusjon

Resultatene viser at det fremgår et fellestrekk i hvordan lærerne bruker tegning som visuell kommunikasjon. De veksler stadig oppmerksomheten mellom den enkelte elevs arbeidsprosess og klassen som helhet. Slik kan de fortløpende justere sin undervisning gjennom å ta i bruk tegning for å

kommunisere visuelt. Læringssituasjonene der lærerne tar i bruk tegning som visuell kommunikasjon kjennetegnes ved fellestrekk knyttet til lærernes oppmerksomhet og «blikk» for eleven og klassen og en sensitivitet for sammenhenger og dynamikk i undervisningen. Dette «blikket» kan tolkes som en strategi læreren har opparbeidet seg gjennom flere års undervisningserfaring i faget.

Oppmerksomhet for eleven og stemningen i klassen og sammenhenger i undervisningen

Lærernes oppmerksomhet og «blikk» for å fange opp helheten, atmosfæren i klasserommet, viser seg som vesentlige kjennetegn for situasjoner der lærerne bruker tegning som visuell kommunikasjon. Ved hjelp av dette «blikket» kan læreren velge kombinasjon av verbal og visuell kommunikasjon, samt vise og konkretisere ved å tegne ulike begrep, teknikker, arbeidsmåter og tankekart, og/eller tegne mer fabulerende med vekt på fantasi, forestillingstegning og lignende. Denne praksisen kan bidra til å utvikle et *profesjonelt øye*; det Bragg et al. (2016) knytter til læreres profesjonelle *noticing* overfor klassen og den enkelte elev. Resultatene viser at lærerens bruk av tegning også er en måte å fange elevens oppmerksomhet i undervisningen. Dette kan tolkes å være koblet sammen med lærernes oppmerksomhet for eleven, atmosfæren og lignende, jf. Braggs et al. (2016). I denne studien kan lærernes oppmerksomhet eller sensitivitet for atmosfæren i klasserommet forstås som en form for profesjonell oppmerksomhet eller sensitiverende praksis jf. læreres profesjonelle *noticing* (Braggs et al., 2016) som hjelper læreren med å velge situasjoner der det kan være egnet å bruke tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Kobling mellom det visuelle og verbale i undervisningen

Lærerens bruk av egen tegning viser seg i en form for utprøvende tilnærming i undervisning som samsvarer med det Eisner (1984) viser til der lærerne fortløpende kan avgjøre ulike «types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, s. 6). I tråd med Eisner (1984) viser lærerne en vilje og evne til å skape nye former for undervisning underveis når de justerer den visuelle kommunikasjonen i samsvar med elevenes forkunnskaper og det de vil formidle. Lærernes bruk av egen tegning kan forstås som en visuell støtte

i kommunikasjon med elevene som inngår i det «ekstra laget» Skjelbred (2021a) viser til, der lærerne legger et «ekstra lag» i gjennomføringen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobber lærerne med ekspressive læringsutbytter (Eisner, 1979), der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes som eksempelvis fabulerende tegning, i tegnelek og så videre. Her fremkom de lærerspesifikke læringsutbyttene gjennom at lærerne gir uttrykk for et positivt engasjement når de selv tegner i undervisningen, og at de viser en tegnelede og tegnemotivasjon når de fabulerer og improviserer underveis. Lærerne tegnet også i tilknytning problemløsningsmål, knyttet til spesifikke, detaljerte observasjoner i møte med elevs arbeid med å løse gitte oppgaver. Samtidig indikerer studien at lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler åpner opp for forståelse av både begrep og tegnemetode for elevene som noen ganger viser seg som noe annet enn det lærerne på forhånd uttrykker i forhåndsdefinerte og konkrete målformuleringer. Lærers kobling mellom det visuelle og verbale i undervisningen kan forstås å inngå i det Andersson et al. (2018) omtaler som «det doble fenomen» (Andersson et al., 2018, s. 76), som viser til at det å kunne velge kommunikasjonsform og kommunikativ ressurs er en didaktisk/pedagogisk kompetanse som lærerne kombinerer med håndverksmessig kompetanse. I faget kunst og håndverk inngår i tillegg en kunsthaglig kompetanse med vekt på den estetiske dimensjonen, det sanselige, skapende, fabulerende og lekne. Lærers bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan slik bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om (jf. Andersson et al., 2018; Johansson, 2002).

Undervisningserfaring

Resultatene viser at lærerne selv gav uttrykk for at de gjennom flere år med undervisning i faget har opparbeidet en form for oppmerksomhet ovenfor klassen. I denne sammenheng vises det til at lærerne er oppmerksomme og sensitive i møte med elever i læringssituasjoner som oppstår underveis. Slik kan lærers oppmerksomhet samsvare med det Jacobs et al. (2010) viser til ved at en profesjonell oppmerksomhet innbefatter både en sensitivitet overfor det som skjer i klasserommet og en ekspertise til å gjøre noe med det en ser. Lærers bruk av tegning kan slik knyttes til deres forståelse av sitt profesjonelle handlingsrom som ifølge Biesta et al. (2015) forutsettes for at en skjønnsutøvelse kan finne sted – en skjønnsutøvelse som lærerne

i denne studien har opparbeidet seg gjennom flere års undervisningserfaring fra å ta i bruk tegning i ulike læringssituasjoner. Resultatene antyder at denne erfaringen bidrar til å øke lærernes oppmerksomhet eller sensitivitet overfor elevenes læring der og da, noe som bidrar til at de kan improvisere i sin bruk av tegning som visuell kommunikasjon underveis i undervisningen. Denne praksisen tyder på at de indre rammefaktorene, lærernes kunnskap, ferdigheter, antagelser og verdier (Biesta et al., 2015), er sentrale for hvordan lærerne bruker tegning. Lærernes lange erfaring kan tenkes å ha betydning for at de har utviklet og bruker dette «blikket» og oppmerksomhet for elev og klassen som fremkommer i studien. Denne erfaringen og tryggheten lærerne opplever å ha kan forstås å inngå i klasseromsledelse i samsvar med Samuelsson et al. (2015) som viser til at lærerne i sløyd mener klasseromsledelse er deres beste kompetanse, og at dette er noe som opparbeides gjennom å bli trygge i faget etter hvert som de får mer erfaring. Lærerne gav selv uttrykk for at elevenes tilbakemeldinger på at de forstod oppgaven bedre når læreren tegnet var en viktig bekreftelse for lærerne. Likevel viser resultatene at de ytre rammevilkårene (Biesta et al., 2015) at elevantallet i store klasser er styrende i sammenheng med hvordan læreren selv tegner i undervisningen. I de største klassene bruker læreren mer tid fremme på tavlen for å kommunisere visuelt for alle elevene samlet. I de mindre klassene (lærer B og C) tegner læreren på eget ark knyttet opp til den enkelt elev.

Visuell kompetanse i skolen

Resultatene viser at lærerne var opptatt av å operasjonalisere en allsidig tegneopplæring i faget, der de selv tegnet for å kommunisere i læringssituasjoner på ulike måter. Dette er interessant i lys av Frisch (2013), som viser at det å kunne bruke og utvikle visuell kultur krever kunnskap og ferdigheter som blant annet handler om at barna selv må lære å kommunisere visuelt. Uten visuell kompetanse mangler elevene en reell mulighet for demokratisk deltagelse i saker som blir avgjort på bakgrunn av visuelle representasjoner jf. Nielsen (2009). Ifølge Nielsen (2009) innebærer opplevelsen av den visuelle kompetansen å utvikle ferdigheter og refleksjon over kvaliteter ved egne og andres visuelle uttrykk. Denne kompetansen kan ifølge Omtveit (2011) danne et bedre utgangspunkt for å forstå visuelle representasjoner i samfunnet. Også Digranes (2014) viser til visuell kompetanse som helt nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet, samt for utformingen av

våre fysiske omgivelser. Dette kan være utfordrende, siden mange elever har liten selvtilitt når det gjelder egne tegneferdigheter i skolen (Dagsland, 2013; Frisch, 2013; Nielsen, 2009). Lærerne i studien har også en oppfattelse av at elevene har et anstrengt forhold til tegning, og det kan ha betydning for at lærerne gir uttrykk for et positivt engasjement og en tegneglede når de selv tegner i undervisningen. Slik kan lærere, jf. Braggs (2016), på bakgrunn av en intuitiv følelse av hvordan de kan bruke tegning for å kommunisere visuelt både inspirere og motivere elevene. Ved å vise til ulike måter tegning kan brukes, kan elevenes forståelse av hva undervisningen handler om styrkes. Resultatene antyder at gjennom sin undervisning viser læreren elevene at det å tegne kan være en måte å kommunisere med omverdenen, jf. LK20s fremstilling av kjerneelementet *visuell kommunikasjon*: «det å utvikle tegneferdigheter i skolen som helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Udir, 2020b). Ved å gi elevene et innblikk i hvordan de bruker visuell kommunikasjon, kan læreren oppnå synergier i læringsprosessen som gjør at elevene lærer hvordan de selv kan ta i bruk tegning for å kommunisere.

Kunst og håndverk i lærerutdanningen

I lys av at retningslinjene for lærerutdanning 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» (Kunnskapsdepartementet, s. 40) kan lærerens praksis forstås å inngå i estetiske læreprosesser. Estetiske læreprosesser handler ifølge Illeris (2012) om at det eksperimenterende, sansebaserte og symbolske vektlegges, og der relasjonelle, emosjonelle, kognitive, praktiske, skapende, sanselige og refleksive momenter aktiviseres samtidig. De lærerspesifikke læringsutbyttene som fremkom ved lærernes bruk av tegning kan videre forstås å innbefatte deler av innholdet forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2016, § 2 punkt 2) viser til, ved at studentenes læringsutbytte under ferdigheter «kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser». Ved å gi lærerstudenter opplæring i hvordan tegning kan inngå som visuell kommunikasjon i undervisningen, kan studentene tilegne seg kunnskap og få erfaring med hvordan de kan bruke tegning som visuell kommunikasjon i estetiske læringsprosesser i kunst og håndverk i grunnskolen. Slik kan faget imøtekomme noe av utfordringen

med at estetiske læringsprosesser ifølge By et al. (2020) synes å være lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. «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). Studenter i faget jobber stadig i estetiske læringsprosesser, og gjennom det får studentene både kunnskap om og erfaringer med estetiske uttrykksformer, arbeidsmåter og virkemidler som slik kan innfri deler av det By et al. (2020, s. 81) etterspør i lærerutdanningen.

Resultatene som viser at lærerne forklarer elevene hvorfor de tegner mens de tegner kan tolkes å bidra til at elevene ser sammenheng til LK20s omtale av det å tegne som visuell kommunikasjon. Slik fremkommer lærernes bruk av tegning som et fagdidaktisk redskap for å kommunisere visuelt. I denne kommunikasjonen vektlegges noen ganger det eksperimenterende, sansebaserte og symbolske. Andre ganger brukes det i kombinasjon med kommunikasjon av ideer, begrep, arbeidsmåter og så videre. Selv om elevene i denne studien gav uttrykk for at de forstod bedre hva undervisningen handlet om når læreren tegnet, kan det at læreren tegner oppleves forstyrrende i andre sammenhenger. Slik trenger det ikke å være en entydig positiv opplevelse for alle elever at læreren selv tegner i undervisningen. I faget har det utdanningsfilosofiske perspektivet som har ligget i den romantiske tradisjonen fra Rousseau vist seg i fagdebatter der det gis uttrykk for at det kan være kontroversielt at lærere viser eller tegner egne tegninger (Brønne, 2002, 2004). Faget har vært delt i dette synet, men Omtveit (2011) viser til at studenter i faglærerutdanningen gav uttrykk for at lærerne fikk frem det verdifulle ved selv å bruke tegning som en visuell støtte. Studentene gav uttrykk for at det å se en tegning bli til «live», gjør det lettere å følge en tankegang i undervisningen i faglærerutdanningen i forming, kunst og håndverk. Men denne bruken av tegning ble i liten grad artikulert av lærerne i undervisningen (Omtveit, 2011). Studentenes positive opplevelse av å se tegningen bli til «live» i prosess samsvarer med Frisch (2013), som viser til at det er viktig at barn og ungdom får se voksne tegne. Likevel er det mange lærere som tegner i undervisningen som ikke er klar over den kommunikative verdien dette har (Frisch, 2013; Omtveit, 2011). Gjennom å tydeliggjøre betydningen det kan ha for elevenes læring at læreren tegner for å kommunisere visuelt i lærerutdanningen i faget kunst og håndverk kan studentene oppmuntres til selv å bruke egen tegning i

operasjonalisering av LK20s fremstilling av kjerneelementet visuell kommunikasjon i grunnskolen.

Visuell kommunikasjon – fra hovedområde i LK06 til kjerneelement i LK20

I LK06s fremstilling av hovedområdet *visuell kommunikasjon* stod eksperimentering med *visuelle virkemidler* sentralt i arbeid med visuell kommunikasjon i ulike medier: «praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier [...]. Form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling» trekkes frem som sentrale emner. Det var også et mål i LK06 at elevene skulle bli visuelt kompetente og ikke kun som mottagere, og at faget kunst og håndverk «vil kunne styrke muligheten for deltagelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt» (Udir, 2006). LK20 fremstiller det å utvikle tegneferdigheter som helt grunnleggende i visuell kommunikasjon, og tegner med dette et tydeligere bilde av kompetansebygging innen tegning i grunnskolen enn tidligere læreplaner. Som Gundersen (2019) viser til kan dette bidra til at tegning blir mer tydeliggjort i tilknytning til kompetansemålene sammenlignet med kompetansemålene i LK06. Skilbrei (2022) peker her på at LK20 skiller seg fra LK06 med innføring av digital utgave av «Forklaring til kompetansemål» med blant annet forslag til tverrfaglig samarbeid, som tydeliggjør de intertekstuelle relasjonene mellom de ulike delene av LK20. Dette kan bidra til en utvidet forståelse av tegning i faget.

En kommunikativ ressurs

Det å være en tegnende lærer kan ses på som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på oppmerksomhet og forståelsen av situasjonen og hva tegning kan bety i faget for elevenes læring. Videre er det usikkert hvordan kjerneelementet blir forstått av lærere i grunnskolen. Visuell kommunikasjon kan som nevnt forstås og gjennomføres på mange måter og trenger ikke å inneholde elementer av tegning. Men LK20 er her tydelig i sin formulering av tegneferdigheter som helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi undersøkt og diskutert LK20s fremstilling av tegning, og hva som kjennetegner de ulike læringssituasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen. Tegning fremstilles som en sentral aktivitet i faget kunst og håndverk i LK20 der utvikling av tegneferdigheter er omtalt som grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Resultatene viser at læringssituasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen kjennetegnes av lærernes oppmerksomhet og «blikk» for eleven og klassen, samt en sensitivitet for sammenhenger og dynamikk i undervisningen. Ved hjelp av å tegne underveis i ulike læringssituasjoner skaper lærerne nye forutsetninger for læring og progresjon. Der læreren ved hjelp av dette «blikket» kan velge kombinasjon av verbal og visuell kommunikasjon, og vise og konkretisere ved å tegne ulike begrep, arbeidsmåter, tankekart og så videre. Dette «blikket» kan øves opp av studenter i lærerutdanningen. Gjennom at studentene får erfaring med å tegne på ulike måter kan de reflektere over tegning som et didaktisk verktøy i undervisningen og øve på å utvikle et *profesjonelt øye*; det Bragg et al. (2016) knytter til læreres profesjonelle *noticing* overfor klassen og den enkelte elev. Faget kunst og håndverks iboende skapende egenart har videre muligheter knyttet til tegning som visuell kommunikasjon med potensial som går langt ut over det denne artikkelen har undersøkt.

Referanser

- Anderson, E. (2003). Design drawing: A means towards visual literacy and the exploration of ideas in the classroom. *The Technology Teacher*, 63(2), 15–18.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning. *Techné Serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvitenskap*, 25(1), 59–78. <https://journals.oslomet.no/index.php/techna/article/view/2525>
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/10037/9671>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bragg, L. A., Herbert, S., Loong, E. Y.-K., Vale, C. & Widjaja, W. (2016). Primary teachers notice the impact of language on children's mathematical reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 28(4), 523–544. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0178-y>
- Brønne, K. (2002). *Upåverka? Læreren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning* (HiO-notat). Høgskolen i Oslo. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016071408093

- Brønne, K. (2004). Kunst- og designdidaktikk i lærarutdanning. Praktisfelleskap og kunnskapsutvikling. I L. M. Nielsen (Red.), *DesignDialog – designforskning i et demokratisk perspektiv* (s. 77–84). Høgskolen i Oslo. https://www.designdialog.no/files/ugd/9bb887_0014e3e9864b4b278a054b32f25e2b5e.pdf
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Eстетiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene – helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport til Kunnskapsdepartementet). <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a4c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- 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].
- Digranes, I. (2014). Praktisk-estetiske fag i grunnskolen – personlegdom og kollektive omsyn. I E. Angelo & S. Kalsenes (Red.), *Kunstner eller lærer?* (kap. 4). Cappelen Damm Akademisk.
- 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. In J. Reinhartz (Ed.), *Perspectives on Effective Teaching and the Cooperative Classroom* (pp. 21). National Education Association of the United States.
- Engsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? -Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* (7. ed.). Gyldendal akademisk.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. http://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of research and policy in art education* (s. 815–828). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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>
- Frisch, N. S. (Red.). (2013). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademia forlag.
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, overs.). Systeme.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Gundersen, J. M. H. (2019). *Tegning for grunnskolen: Analyser av vektlegging og verdsettelse av tegning i tre læreplaner (1939–1997)* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/2761536>
- Goodlad, J. I. (1979). *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.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21. century: epistemology, didactics, performance.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. & Philipp, R. A. (2010). Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.2.0169>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget Kristiansand.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpå praktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet].

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/pl/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Mason, J. (2002). *Researching Your Own Practice: The Discipline of Noticing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471876>
- Mausethagen, S., & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: Hand og tanke. Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/916>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.). Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Raney, K. (1999). Visual literacy and the art curriculum. *International Journal of Art & Design Education*, 18(1), 41–47.
- Samuelsson, M., Samuelsson, J., & Autio, O. (2015). Tracing patterns of sloyd teachers' efficacy beliefs at different stages of their professional careers. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 30–43. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163071/819_3900_1_PB.pdf?sequence=1
- Skjelbred, B. H. (2021a). «Det ekstra laget» – for en helhetlig undervisning: Observasjonsteigning og forestillingsteigning i skolen-hva står på spill. *FormAkademisk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>
- Skjelbred, B. H. (2021b). *Læreres oppfattelse og operasjonisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- 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>
- Skilbrei, E. H. (2022). *Handlingsrom for tegning i LK20* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/3029827>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2019). *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020–2025)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *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.