

Nina Scott Frisch

Når øyet styrer hånden¹

Om mestringsprosesser i barnehagen

Sammendrag

Undersøkelsen som ligger til grunn for denne artikkelen fokuserer på barnehagepersonalets rolle i barns tegneprosesser. Artikkelen belyser tegneprosesser hvor tilretteleggelsen for direkte visuell persepsjon i prosess har vært styrende for tegningens utforming. Barnet har hatt mulighet til visuelt å kontrollere tegningen opp i mot en modell. Følgende problemstilling utforskes: Hvordan tilrettelegger førskolelæreren for at barn i 3 – 5 års alderen kan ta i bruk ulike hjelpemidler når de tegner en form de ser, og hvordan bruker barn i 3 – 5 års alderen disse hjelpemidlene? Tre representative tegneprosesser laget i løpet av temaarbeidet "Meg selv" analyseres med teoretiske analyseredskap fra blant sosiokulturell teori. Resultatene sees på som et innlegg i en didaktisk diskusjon om variert tilrettelegging for tegning i barnehagen.

Nøkkelord: tegning, barnehage, sosiokulturell teori, tilrettelegging, didaktikk

Innledning

Tegning er en sentral aktivitet i norske barnehager. Barn forteller og tegner, tegneprosessene og produktene kan gjenspeile hvordan barn forstår og hva de legger vekt på. Tegneprosessene som utspiller seg i barnehagen er ofte tilrettelagte pedagogiske aktiviteter som blant annet har som funksjon å bevisstgjøre barn på den visuelle kulturen de er en del av. Det handler om å fange form, dvs. å få motorisk kontroll over det visuelt persiperte ved å lage spor på ei todimensjonal flate. Det handler om å kunne gjengi ulike bilder i det sosiale fellesskapet, og om å kunne uttrykke seg visuelt. Barnetegningen kan også være svanger med barnets framtidige visuelle symbol, som inkluderer blant annet skriftspråket (Kellogg, 1971:208 - 226, Palmer 2007). Det er på den måten ikke vanskelig å forstå hvorfor tegning som aktivitet i barnehagen bør stå sentralt i barns utvikling innenfor våre vestlige kulturelle rammer. Med fokus på tegneprosesser i barnehagen, er det ulike problemstillinger som blir relevante.² Et spørsmål er om vi kan definere ulike didaktiske tilnæringer. I denne sammenhengen forstår jeg didaktikk som tilrettelegging for læring innen en spesifikk ferdighets- og kunnskapskontekst. I denne artikkelen fokuseres det på tegning. Pedagogikk, som her defineres som læren om å lære, bli i praksis ofte forvandlet til konkrete didaktiske prosesser når barn møter spesifikke ferdighets- og kunnskapsutfordringer.

Å tegne involverer en symbiose av mange prosesser, blant annet har det å tegne en opplagt samspillende dynamisk motorisk/visuell komponent. Denne artikkelen fokuserer på tegningen som grunnleggende *visuell prosess*. Vi tegner for selv å se i vid forstand (som for eksempel å utforske, oppdage, studere, erfare, bekrefte, fortelle, fabulere, identifisere, registrere, dokumentere, tenke, skape og å uttrykke). Og vi tegner for at tegningen skal sees; som en del av en kommunikasjon med andre i et sosialt fellesskap. Undersøkelsen som presenteres har fokus på tegneprosesser hvor direkte visuell persepsjon i prosess har vært styrende for tegningens utforming.

Kan vi identifisere didaktiske tilnæringer som utfordrer ungene perseptuelt, visuelt, og motorisk og som samtidig oppleves som lystbetonte aktiviteter? Med andre ord, definere didaktiske tilnæringer i tegning som i sin form sikrer barnehagens særpreg og samtidig gir rom for en mer systematisk tilnærming til tegning som et ledd i sosialiseringen til visuell kompetanse? Førskolealderen er en sensitiv periode i barns utvikling fordi barnet er prisgitt voksnes pedagogiske handlinger. For å kunne tilrettelegge for tegneaktivitet i barnehagen er det nødvendig å støtte seg til forskning som forteller noe om hvordan barn lærer å tegne. Hvis

vi ser på barnetegningen og selve tegneprosessen som et hele, kan dette fokuset gi oss informasjon om hvordan barn samspiller med tilrettelagte omgivelser og i tillegg si oss noe om hvordan de lærer å tegne. Artikkelen fokuserer på læringsprosessene knyttet til den verbale og visuelle fortellingen i barnehagen. I den sammenhengen belyses prosesser jeg har valgt å kalle arbeid med å mestre det visuelt persiperte, dvs. å arbeide med å få *visuell kontroll* over form (begrepet utdypes nærmere i teoridelen av artikkelen). Dette vil si å visuelt kunne kontrollere den formen man tegner med en tilstedeværende modell. Jeg vil derfor drøfte følgende:

Hvordan tilrettelegger førskolelæreren for at barn i 3 – 5 års alderen kan ta i bruk ulike hjelpemidler når de tegner en form de ser, og hvordan bruker barn i 3 – 5 års alderen disse hjelpemidlene?

Hensikten med artikkelen er at den skal kunne fungere som tankeredskap for didaktisk tilrettelegging av tegneaktiviteter i barnehagen.

Metode

I løpet av en to måneders periode arbeidet en barnehage med temaet ”Meg selv”. To dager i uka, ca. 2 – 3 timer pr. dag ble brukt på temaarbeidet. En del av temaarbeidet kom til uttrykk gjennom tegning, og en del av målsettingen for de voksne i denne perioden var å dokumentere tegneprosesser. Datamaterialet (tegninger sammen med prosessdokumentasjonen) ble gjennomgått med tanke på å sortere ut de observasjonene som klart viste hvordan barn fanger en form de ser på, den øye-hånd koordinerende prosessen som innebærer å se på et objekt for så å tegne objektet. Minimum en fjerdedel av tegningene var skapt i en kontekst der det ble registrert at barna arbeidet med å fange en form de ser, ofte selvportrett med speil som et hjelpemiddel for visuell kontroll.

Gjennom et nært samarbeid med barnehagepersonalet innhentet jeg data som bestod av barnetegningene og de kontekstuelle observasjonene av tegneprosessene. Barnehagepersonalet fikk utdelt et spørreskjema i etterkant av prosjektet som fokuserte på: A) Opplevelsen av å være en del av et prosjekt hvor pedagogisk dokumentasjon ble tatt i bruk som et redskap for refleksjon (Dahlberg, Moss & Pence 2002, Åberg & Lenz Taguchi 2006). B) Erfaringene barnehagepersonalet gjorde ved å gi små barn mulighet for visuelt å kontrollere sine tegninger. Disse nedtegningene er dermed direkte erfaringer som inkluderer flere stemmer og ytringer knyttet til tegneprosessene. Spørreskjemaene og den pedagogiske dokumentasjonen (dvs. et utvalg av tegningene med prosessuelle data) dannet utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. De direkte observasjonene og tegningene gjennomført og samlet av personalet (den pedagogiske dokumentasjonen), sammen med svarene på spørreskjema og uformelle intervju i ettertid (Frisch 1998) hvor rekonstruksjon og refleksjon stod i fokus, utgjør datagrunnlaget for denne undersøkelsen (Creswell 1998).

For å belyse dette feltet, har jeg derfor brukt fortolkende metode for å analysere utvalgte tegneprosesser. Dette innebærer at forskeren bruker relevant teori for å analysere datamaterialet og videre utvikle forståelse for temaet som er i fokus for forskningen. Alle kvalitative metoder har en fortolkende tilnærming hvor forskerens møte med data er det sentrale. Dette møtet resulterer i tolkninger av datamaterialet som krever forskerens konsentrasjon, kreativitet og bruk av teori. Forskeren ser praksiser som knyttes til teori. Vi står ovenfor et møte hvor datamaterialet har en stemme som fortolkes av forskeren (Haavind 2001: 7 - 57). Forskningsrapporten reflekterer en konstruksjon som åpent inneholder forskerens teoretiske tolkninger av substansen i datamaterialet. Dette forskningsresultatet sees på som en av flere mulige tolkninger.

Data sett i et sosiokulturelt perspektiv

Mange forsker på barnetegninger fordi det er en av kildene til forståelse av barns kognitive, emosjonelle, visuelle og motoriske prosesser. Alt for ofte blir barnetegningen tatt ut av sin kontekst ved kun å fokusere på produktet (tegningen) for å forklare det som kan betegnes som indre prosesser. Ved å ta i bruk sosiokulturell teori som analyseredskap utvides feltet for analysen til å inkludere konteksten tegningene er skapt i, for eksempel registrering av hvordan et tilrettelagt miljø brukes av barnet, registrering av dialogen med andre og registrering av en definert visuell kultur som barnet er en del av (Bakhtin 1986, Panofsky 1993).

Ifølge sosiokulturell teori er det unike ved menneskelig utviklingshistorie bruken og utviklingen av redskap og tegn. Teoriens kjerne er at relasjonen individ/historisk - sosial kontekst er uadskillelig, det ene fenomenet kan ikke forstås uten det andre, og overføring av kunnskap om bruken av redskap og tegn er et sosialt og kulturelt fenomen. Vygotsky definerer tegning som en del av barnets lek (Vygotsky 1978). Etter hvert får tegnet på papiret en symbolsk betydning, det blir gitt et navn og blir det Wilson & Wilson (1977) kaller et figuralt tegn.³ En tegning av en sky er et tegn for en sky. Skyen kategoriseres som et naturlig tegn, og tegningen av en sky som et kunstig tegn. Begrepet kunstige tegn deles inn i kategorier. Kunstige visuelle tegn, deriblant tegning benevnes som figurale tegn. Vi kan si at figurale tegn er grafisk tale som baserer seg på verbal tale.

I tegneprosesser bruker førskolebarn ofte det Vygotsky kalte *egosentrisk tale*. Egosentrisk tale er den verbale overgangsfasen barnet befinner seg i mellom *sosial tale* og *indre tale*. Det er en form for selvinstruksjon. Barnet strukturerer selv sin tegneprosess og beskriver hvordan sporene på papiret skal være og hva de tegner. Fordi mennesket er i stand til å bruke språket som et verktøy for selvinstruksjon av vanskelige oppgaver, kan de regulere egen tegneadferd (selvregulering) (Vygotsky 1978).

I følge sosiokulturell teori skjer læring i en sosial kontekst, hvor dialogen spiller en viktig rolle i læringsprosessen. Først møter vi erfaringer i en sosial ekstern setting, i samhandling med andre mennesker, på det intermentale planet. Etter hvert internaliseres erfaringer individuelt til det intramentale planet (Vygotsky 1978). Det skjer en intern rekonstruksjon av en ekstern operasjon, noe som blir definert som internalisering. Det er viktig å presisere at barnet under internaliseringsprosessen ikke plasseres i rollen som passiv mottaker, men tvert imot er aktiv samarbeidspartner i denne prosessen. Å stimulere til læring, dvs. at erfaringer utvikles fra det intermentale planet i en ekstern, sosial setting til det intramentale planet som internalisert kunnskap er kjernen i sosiokulturell teori og blir derfor en sentral utfordring for pedagogen. Ut i fra Vygotskys analyse av læringsprosesser er det flere forhold som må tilrettelegges for at erfaringer i den eksterne sosiale kontekst kan bli internalisert. En av faktorene er ulike former for støtte i det Vygotsky kaller *den nærmeste utviklingssonen*.

Den nærmeste utviklingssonen defineres som området som ligger i mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Læringsprosesser begynner i barnets *aktuelle utviklingsnivå* (Vygotsky 1978). Det aktuelle utviklingsnivået er det nivået barnet fungerer på uten støtte. Læring skjer i det Vygotsky kaller den *nærmeste utviklingssonen* dvs. i fasen eller avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Det *potensielle utviklingsnivået* er så langt barnet kan komme i sin utvikling på et gitt tidspunkt, med støtte. Støtten kan være en annen mer kompetent person eller andre hjelpemidler. Flem (2000: 25 - 35) forklarer Vygotskys begrep "nærmeste utviklingssonen" som et dynamisk sensitivt område der barnets ferdigheter utvikles sammen med mer kompetente andre.

Wertsch (1984) har i sammenheng med Vygotskys teori innført begrepet *intersubjektivitet*. I prosessen mot et nytt aktuelt utviklingsnivå må den mer kompetente andre og barnet komme fram til intersubjektivitet, dvs. en slags felles temporær

virkelighetsforståelse, før oppgaven kan løses og man kan komme videre. Han legger vekt på kompleksiteten i utviklingen av intersubjektivitet i den nærmeste utviklingssonen.

Pedagogisk stillas, eller stillas (scaffold) er en metafor i pedagogisk sammenheng. Pedagogisk støtte (scaffolding) sammenlignes med bruken av stillas i byggfaget, og er utviklet av Wood, Bruner og Ross (1976: 99). Stillas brukes når håndverkeren skal bevege seg fra et nivå til et annet for å gjennomføre nødvendige byggtekniske oppgaver. Ved hjelp av stillaset kommer håndverkeren lenger enn han ville ha klart uten disse støttestrukturene. Håndverkeren flytter stillaset når arbeidet er ferdig, og skal begynne å arbeide på et nytt område. Overført til en lærings situasjon blir stillaset å tilby fysiske og mentale støttefunksjoner slik at barnet kan gjennomføre oppgavene det står ovenfor. Etter hvert mestres arbeidsoppgaven og behovet for stillaset faller bort, dvs. at barnet mestrer oppgaven alene, uten støtte. Da kan stillaset flyttes til nye oppgaver (Wood, Bruner og Ross 1976, Bruner 1985). Det essensielle her er at barnet får støtte når det selv utforsker noe og trenger hjelp (Flem 2000).

Sett i sammenheng med praksis omfatter begrepet ”den nærmeste utviklingssonen” flere mulige pedagogiske strategier der målet er å støtte barn slik at de når fram til nye aktuelle utviklingsnivåer hvor kompetansen er internalisert. Tharp & Gallimore (1988: 47 - 69) beskriver seks støttestrategier som stillas i den nærmeste utviklingssonen: Modellering, forsterking, gi feedback, instruksjon, å stille spørsmål og kognitiv strukturering (veiledet oppdagelse). Dette er en del av de tilrettelagte stillasene. Tre av Tharp & Gallimores strategier er relevante i denne sammenhengen: modellering, å gi feedback og veiledet oppdagelse.

Modellering er å gi mulighet for imitering og kopiering. Denne metoden har vært brukt innen visuelle kunsthøgskoler i flere århundrer. Ifølge Wilson & Wilson (1977: 5 - 11) er det denne strategien barn selv ofte finner fram til uten at denne presenteres for dem som en bevisst pedagogisk handling. Barn kopierer andres figurale tegn og andres måte å lage figurale tegn på for å tilegne seg den kompetansen som ligger i å tegne dette bestemte figurale tegnet.

Feedback er tilbakemeldingene barn får av hverandre og av førskolelæreren. Pedagogen kan rose og dermed forsterke visuelle modeller eller modeller for læring. Det kan skapes modeller i en barnegruppe på grunnlag av tilbakemeldingene barn gir hverandre.

Kognitiv strukturering er definert som to ulike strukturer. Den aktuelle struktureringen her er å gi barn mulighet til å oppdage/skape seg egne forståelsesstrukturer, en form for *veiledet oppdagelse* (guided reinvention). Ved at førskolelæreren gir en helhetlig, åpen og mer generell beskrivelse av kjernen i aktiviteten, finner barnet fram til egne spesifikke forståelsesstrukturer knyttet til den aktuelle lærings situasjonen (Tharp og Gallimore 1988). Denne strategien brukes mye i barnehagen - som når barn på eget initiativ tegner til eventyr lest opp av voksne. Andre eksempler er barn som jobber med overordnede tema og problemstillinger initiert av voksne, der barna utforsker mulige løsninger på spørsmål ut i fra egne strategier.

Begrepet å arbeide med å få *visuell kontroll* over sett form er videreutviklet som teoretisk konsept i undertegnedes pågående upubliserte dr. gradsarbeid⁴. Det dekker den delen av tegneprosessen hvor barnets mål er å fange form, dvs. å få motorisk kontroll over det visuelt persiperte; det er håndens arbeid med mestring av tegnet på det øyet ser. Dette er et begrep som dekker en arbeidsprosess. Begrepet er inspirert av det å få gehør i musikk, dvs. å kunne gjengi med stemme eller musikkinstrument auditivt sansede og oppfattede toner (og å identifisere disse ut i fra et notasjonssystem). I tegneprosessene denne undersøkelsen fokuserer på, gjengir barn det visuelt sansede og oppfattede, og gjengir dette som tegn på papir. De arbeider med å få visuell kontroll over sett form ved å ta i bruk muligheten for visuelt å kontrollere tegningen i prosess i forhold til en sett model.

Bakhtin argumenterer for at i enhver ytring (utterance) finnes tidligere ytringer og kimen til framtidige ytringer. Han ser på kunst, her tegninger, som en ytring (Bakhtin 1986:

75). I tegningen vil vi da finne tidligere tegninger, den nåværende tegning og kimen til framtidige tegninger (Bakhtin 1986, Wilson, Hurwitz og Wilson 1987: 15 - 39). Bakhtin hevdet i sin teori at enhver ytring er halvparten din egen og halvparten den andres/de andres. Ut i fra dette kan vi si at en tegning produseres av barnet som individ, men er også samtidig et produkt skapt i samspill med andre.

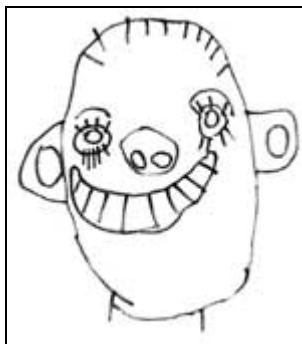
Omfattende barnetegningsanalyser med situasjons- eller prosessbeskrivelse og eventuell dialog har vært gjennomført av forskerparet Wilson & Wilson (1977). De har kartlagt barns tegneprosesser og viser at læringsprosessene ofte er sosiale. Barn lærer å tegne av hverandre og ved å se på andres bilder. Dette betyr ikke at det ikke er store individuelle forskjeller i løsningene eller tegningene. Det er nærliggende å knytte deres funn opp mot sosiokulturell teori og med disse teoretiske brillene se på tegneprosesser og produkter hentet fra hverdagen i barnehagen.

Presentasjon av tegneprosesser og teoretiske fortolkninger

I gruppeintervju forteller barnehagepersonalet at hver høst initierer de temaet "Meg selv" som ramme for oppstart av barnehageåret. Temaet er valgt fordi pedagogene har gjennom en årrekke observert hvor fokusert barn er på seg selv og hverandre når de begynner i barnehagen. Målsetningen er at hvert enkelt individ blir synlig i barnehagen og blir kjent med de andre barna der. Barna har et tilrettelagt miljø hvor voksne har satt opp speil, tegnebord og blyanter som stillas flere steder på avdelingen. Temaet "Meg selv" bearbeides i samlingsstunder i løpet av temaperioden. Aktivitetene er mange og varierte: ungene forteller om seg selv, de utforsker mennesket som fenomen med ansikt, mage, fingre og tær ved hjelp av ulike media som tegning, leire, sangleker og rollelek. Pedagogene bruker Tharp og Gallimores (1988) strategi *veiledet oppdagelse* for å oppmuntre til tegneaktivitet. Tema og tilrettelegging av miljøet gjør at mange barn finner fram til egeninitiert tegneaktivitet. Med "egeninitiert" menes her en aktivitet som kommer i gang uten verbal instruksjon fra voksne.

Presentasjonen av datamaterialet omfatter to tegneprosesser fra lilleavdelingen og en tegnesituasjon fra storavdelingen (4 – 6 år). Tegningen fra storavdelingen presenteres fordi barnet selv forklarer at hun har sett etter et annet barn og lært seg en "mal" for hvordan hun tegner. Som et eksempel på hvordan barn selv finner ulike hjelpemidler, er dette interessant. Det er Aleksander 4 år, Dafina 3,6 år og Malin 5,1 år sine tegninger og dialog som er utgangspunktet for min analyse. Først presenterer jeg Aleksanders tegning. Aleksander (4) setter seg foran speilet og tegner seg selv.

Aleksanders tegning



Aleksander:
"Det va øran æ hi glømt av!" (legger til ørene)
"Nånn uinner har æ" (tegner øyevippene sine)

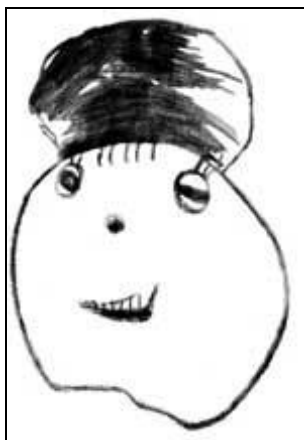
Konteksten Aleksander tegner i er skissert ovenfor. Aleksanders tegnehandling er egeninitiert. Han tegner seg selv, konsentrert og fokusert på streken og arket. Så ser han opp, og inn i speilet og oppdager at han har ører og øyevipper ("nånn uinner, har æ"). Dette er egne oppdagelser eller korrigeringer, som kommer til uttrykk i en form for monolog, *selvinstruksjon* eller *egosentrisk tale*, i spenningsfeltet mellom indre og ytre tale (Vygotsky 1978).

At Aleksander bestemmer seg for å tegne, for så å gjøre disse oppdagelsene, er en del av hans individualitet, en del av hans unike personlighet. Hans strek, dvs. trykket på blyanten og hans formsikkerhet i strekføringen, er en del av hans finmotorikk. Men hjelpemidlene han tar i bruk, er kulturelle og består av følgende særtrekk: 1) Han bruker tegning med de kulturelt skapte redskapene blyant og papir, som en del av oppdagelsesprosessen. 2) Han har fått anledning til å øve seg og har tegnet før, noe som påvirker hans sikre strek. Å gjøre tegning til en viktig del av barndommen er et vestlig kulturfenomen. Vi legger stor vekt på tegningen i den europeiske og amerikanske læringskulturen. Barn skaper bilder og fortellinger, og forberedes til å kunne uttrykke seg skriftlig. 3) Han bruker et tilrettelagt miljø som er en del av et pedagogisk redskap skapt av mennesker rundt ham. Pedagogisk tilrettelegging er et kulturelt utviklet redskap, et tankegods bygd på et kulturelt betinget verdigrunnlag og på kulturelt betingede erfaringer.

Aleksander bruker speilet som hjelpemiddel. Speilet hjelper han å se det han vil ha med av detaljer, men ikke husket når han tegnet med blikket ned på arket og tegningen. Speilet hjelper han å få med flere nyanser i tegningen. Speilet blir et stillas som beveger Aleksander inn i den nærmeste utviklingssonen. Han utvider sin kunnskap om seg selv og hodet sitt. Denne kunnskapen vil, etter flere gjentakelser, bli internalisert og dermed bli en del av det Vygotsky (1978) kaller en nytt aktuelt utviklingsnivå. Aleksander har fått større visuell kontroll over ansiktet / hodet sitt som figuralt tegn, dvs. som spor på papir eller som tegning fordi han aktivt bruker speilet. Vi ser også hvordan tegneprosessen og speilet blir oppdagelsesredskap. Vi kan si at tilrettelegging for observasjon, er et stillas Aleksander aktivt tar i bruk. I denne sammenhengen kan vi si at observasjon er en forutsetning for å ta i bruk modellering som læringsstrategi (Tharp & Gallimore 1988).

Dafinas tegning

Dafinas tegning viser oss bruk av flere hjelpemiddel i prosessen med å lage tegnet på det hun ser. Dafina (3,6) sitter foran et speil og tegner seg selv. Hun snakker med en voksen.



Dafina: "Æ tegne mæ sjøl, æ"

Dafina: " Sjå strekern, ka det heite?"

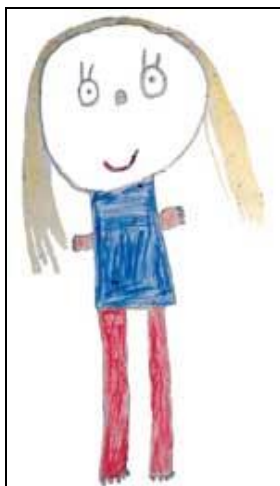
Voksen: " Det heite øyevippa"

Dafina: "Sjå teinnern!" (tegner tenner i munnen)

Fordi Dafina sitter og snakker med en voksen, introduseres *en kompetent person* i denne tegneprosessen (se Vygotsky 1978 om den mer kompetente andre) som kan hjelpe Dafina når hun trenger det. Hun har noen å spørre i den dynamiske oppdagelsesprosessen hun er inne i når hun tegner ansiktet sitt. Akkurat som Aleksander oppdager hun nye elementer av ansiktet sitt fordi hun støtter seg til speilet, men i tillegg er hun nysgjerrig på begrep, hun vil vite hva strekene over øynene heter. Språklig og tegnefaglig befinner Dafina seg i den nærmeste utviklingssonen. Hun ser at hun har øyevipper, og plasserer disse som streker i tegningen, og hun lærer seg begrepet ved å spørre en voksen. Ved å bruke speilet og dialogen med en kompetent person utvikler hun *både* sitt ordforråd og sin tegning. Hun bruker hjelpemidlene, stillasene, som tilbys henne. Å være i dialog med en mer kompetent annen blir en del av Dafinas hjelpemiddel i tegneprosessen hun er inne i for å fange en form hun ser.

Malins tegning

Videre skal vi se at Malins tegneprosess viser oss hvordan hun selv finner fram til hjelpemidlet modellering og bruker hjelpemidlet selvinstruksjon for å tegne seg fram til et endelig resultat. Bildet viser Malins (5,1) tegning av seg selv.



Malin:

- "Stort hode"
- "Må ha store øya"
- "Knappnese"
- "Sånn tegne Kristin prinsessa"
- "Sånn, også 1-2-3-4-5" (teller fingre)
- "Hvor skal beina være?"
- "1-2-3-4-5"
- "Egentlig skulle jeg hatt på kjole, men jeg har jo bukser i dag"
- "Røde bukser har jeg i dag, se den buksa! Den blei fin."
- "Jumperen skal være blå. Det er noe som mangler"
- "Sånn"
- "Og, ogmunn"
- "Nå har jeg røde legger"
- "Nå skriver jeg navnet mitt"

Malin sitter sammen med en gruppe andre barn på storavdelingen. Hun snakker delvis med de andre barna i gruppa, og delvis med seg selv. Tegningen hennes av seg selv (for etter hvert skjønner barnehagepersonalet at det er seg selv hun tegner) tegnes etter en modell. I dialogen ytrer hun har tidligere lært å tegne prinsesser ved hjelp av strategien *modellering* (Tharp and

Gallimore 1988). Hun tegner seg selv slik Kristin (ei jente hun kjenner) tegner prinsesser, med stort hode, store øyne og ”knappnese”. Hun bruker hukommelsestegning, eller en slags internalisert prinsessemal, som egentlig skulle hatt på kjole, og justerer denne slik at den passer til henne slik hun ser ut i dag (”egentlig skulle jeg hatt på kjole, men jeg har jo bukser i dag – røde bukser har jeg i dag”). En kontekstuell observasjon (den røde buksa hun har på seg denne dagen) tegnes inn i en internalisert form som tidligere er lært ved å observere. Hun bruker en sosialt lært mal for så å justere denne individuelt. Malen hennes (Kristins prinsesse) kan vi si er en del av en bildekultur. Vi har sett denne standarden for ansikt før. Malin lærer av et annet barn og av en større bildekultur. Men Malin viser og sin individuelle visuelle oppmerksomhet ved å justere malen slik at den blir mer lik henne selv. Tegningen preges av hennes individuelle strek, hun fargelegger sikkert og dekkende.

Bakhtin (1981) setter språket i en historisk og sosial kontekst, han hevder at enhver ytring er relatert til fellesskapets ytringer, dvs. til andres ytringer. Malins tegning av seg selv er hennes uttrykk, samtidig som tegningen bærer preg av fellesskapets uttrykk. Vi finner Kristins prinsesse i Malins tegning av seg selv. Kristins prinsesse er tydelig inspirert av tegneseriefikurur, barnebokillustrasjoner og animasjonsfigurer. Varianter av prinsessemalen til Kristin finnes som en kjent visuell ytring i det større fellesskapet. Avslutningsvis kan vi oppsummere dataanalysen ved å prøve å svare på spørsmålet som ble stilt i innledningen:

Hvordan tilrettelegger førskolelæreren for at barn i 3 – 5 års alderen kan ta i bruk ulike hjelpemidler når de tegner en form de ser og hvordan bruker barn i 3 – 5 års alderen disse hjelpemidlene?

Analyse av materialet viser at:

- Observasjon av en modell, både som visuelt objekt og som tegneadferd, dvs. bruk av stillaset *modellering* kan være en del av førskolelæreren didaktiske tilrettelegging i tegning. *Observasjon av modell/modellering av tegneadferd* er en læringsstrategi som aktivt tas i bruk av barn i denne aldersgruppen når de arbeider med å få visuell kontroll over det de ser. Her vil dette si å se seg selv i speilet slik Aleksander og Dafina gjør, og å se på andre barns tegneprosesser slik Malin sier hun har gjort.
- De bruker det tilrettelagte stillaset ”den mer kompetente andre” i den nærmeste utviklingssonen for å få svar på spørsmål. Dvs. at å være i dialog med en mer kompetent andre blir en del av barnets læringsstrategi i tegneprosessen.
- Barn i denne aldersgruppen bruker *egosentrisk tale* og *selvinstruksjon* i tegneprosessen de er inne i når de skal tegne en form de ser.
- De overnevnte punktene realiseres i hovedsak innenfor rammen av det tilrettelagte stillaset *veiledet oppdagelse*.

Til slutt vil jeg drøfte resultatene med sosiokulturell teori som et fortolkende utgangspunkt, og vurdere disse i lys av tidligere relevant forskning.

Drøfting

Opplegget i barnehagen består av temaarbeidet ”Meg selv” som inkluderer tilrettelegging av miljøet med speil, tegneredskap lett tilgjengelig, og bruk av *veiledet oppdagelse*. Dataanalysen viser at med stillaset *veiledet oppdagelse* tegner barnet det figurale tegnet for hode - kropp ut i fra de utviklingsmessige mulighetene barnet til enhver tid har. De *ser* og *tegner* dvs. at de tar i bruk prinsippet for observasjonstegning. Vi kan definere voksne, andre barn og barnehagens materielle miljø som det sosial-kontekstuelle i barnehagen. Spenningene mellom individet og det sosial-kontekstuelle har vært og er en grunnleggende kilde til debatt i

det pedagogiske miljøet. Denne sosiokulturelle dataanalysen viser paradokset i at først gjennom fokusering på det sosial – kontekstuelle, trer det individuelle, det unike, fram. Studier med et sosiokulturelt fokus, slik som her, viser fellestrekk i symbolbruk og læringsstrategier, men viser også at individet er i en sosiokulturell interaksjon med omgivelsene ut i fra sitt ståsted. Alle har sin egen sosiale og kulturelle historie, sitt unike ståsted i fellesskapet. Dette ståstedet må, ut i fra sosiokulturell teori, være individuelt og unikt selv om det har mange fellestrekk med andre. På grunn av den sosiale samhandlingen mellom mennesker blir vi en del av hverandres sosiale kontekst i et større fellesskap (Vygotsky 1978, Bakhtin 1986, Cole 1996: 99 - 145). Man kan tolke de presenterte tegningene som kollektive kulturelle uttrykk, og individuelle uttrykk.

Fordi barnet utfordres i tegnesituasjonen, ser vi at de verbale ytringene knyttet til tegneprosessen fokuserer på den tegnetekniske og begrepsmessige siden ved tegneprosessen. Ut i fra datamaterialet kan det synes som om fortellingen og fantasien tegningen kan være med på å uttrykke ikke får stort fokus, og får dermed ikke stor verbal plass i tegneprosessen. Hopperstad (2002) viser i sin doktorgradsavhandling hvordan tegningen utvikles sammen med språket. I denne symbiosen av tegning og fortelling skaper barnet mening, det dannes ett helhetlig uttrykk. Eksempler fra datamaterialet brukt i denne artikkelen viser at hvis fokuset er å få kontroll over form, *fokuserer fortellingen som er knyttet til tegningen på dette*. Dette samsvarer med Hopperstads funn. Hennes datamateriale viser at hvis fokuset for tegningen er et eventyr, en erfaring, eller et egenkomponert dramaforløp, vil meningen, dvs. symbiosen av tegning og fortelling, preges av det. Fokuset for tegneaktivitet i barnehagen bør være preget av variasjon, dvs. å unngå ensidighet, slik at det fabulerende, fantastisk fortellende i barns tegneuttrykk får god plass. Pedersen (1999: 235 - 245) viser i sin dr. grads avhandling at den fabulerende fantasitegningen får en sikrere strek og større detaljrikdom når barnet i sin læringshistorie veksler fokus mellom fabulerende fantasitegning og tegneprosesser der observasjonstegning står i sentrum. Dette hevdes også av forskerparet Wilson & Wilson (1982).

Personalet ved barnehagen poengterte at tegningene barna hadde produsert under temaarbeidet, hadde et større detaljnivå i forhold til tegninger de tidligere hadde sett barna tegne. Pedersens (1999) funn er også i tråd med personalets erfaringer. Detaljnivået på f. eks. det figurale tegnet for hode ble overført til fantasitegninger eller fortellende tegninger i følge personalet.

Malins tegning, vil enkelte pedagoger hevde, er det Køhler og Pedersen (1978, 1981) kaller en "klisjé". Hennes barnekultur verdsetter Kristins mal for prinsesse, det er sannsynligvis derfor hun har lært seg den. Å tegne seg selv ut i fra en annen persons mal, som i dette tilfellet Kristins prinsessemal, vil nok av enkelte ansatte i barnehagen bli sett på som en lite genuin tegneprosess. Ut i fra et sosiokulturelt ståsted, vil pedagogen kunne fokusere på hennes sikre form- og fargebeherskelse og hennes evne til å finne egne hjelpemidler i form av modellering og modell. Pedagogen vil se Malins evne til å glede seg over å klare og sosialisere seg inn i sin bildekultur ved å skape en tegning basert på det hun har sett *og sannsynligvis selv har verdsatt*. At vi som reflekterte voksne stiller oss kritiske til ulike sider ved kjønns sosialiseringen gjennom stereotype bilder av hva jenters tegneuttrykk skal være, er en sak for seg. *Her* er fokuset på Malin som *tegner* i en sosial og kulturell kontekst.

Det kan også settes spørsmålstegn ved hvorvidt stillaset *veiledet oppdagelse* kan sies å oppmuntre til det jeg her kaller egeninitiert handling. Kan barnas tegnehandlinger være egeninitierte og samtidig veiledet? Med veiledning menes at det er voksne som har tilrettelagt stillas for å stimulere barna til tegneaktivitet. Jeg tolker stillaset *veiledet oppdagelse* som så åpent at vi snakker om en tilrettelagt inspirasjon som gir mulighet for handling, dvs. å tegne. Fraværet av verbal instruksjon fra andre i initiering av tegnehandlinger er og en indikator på at tegneaktivitetene her kan kalles "egeninitiert". Fra pedagogens ståsted er det viktig at

utfordringene ligger innenfor barnets potensielle utviklingsnivå. For barna er det viktig at tegneprosessen oppleves som en lystbetont utfordring. Datamaterialet viser at barna lykkes i å skape figurale tegn som berikes med flere detaljer, ut i fra deres utviklingsnivå. Med andre ord, undersøkelsen viser at tilrettelegging for observasjonstegning gjennom bruk av de overnevnte stillasene, vil være å møte barnegruppen i deres nærmeste utviklingszone.

Nina Scott Frisch

Høgskolektor i kunst og håndverk/forming
Avdeling for kultur og samfunn ved Høgskolen i Nesna
Ph.D. student i pedagogikk/tegnedidaktikk ved NTNU
Email adresse: nsf@hinesna.no

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective, I J. V. Wertsch (Red.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and a future discipline*. Cambridge MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Flem, A. (2000). *Den inkluderende skole fra ideologi til praksis, Skriftserien Klasseromsforskning, nr. 8*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Frisch, N. S. (1998). *Øyet*. Upublisert rapport. Høgskolen i Nesna, Nesna.
- Frisch, N. S. (2005). Se tennene! Barnetegning en skatt og et slags spor, i *Nordisk Pedagogik, Nordic Educational Research*, 2005(2) 108 – 122.
- Frisch, Nina Scott (2006): Drawing in preschools: A didactic experience, i *The International Journal of Art & Design Education* 25(1) 74 – 85.
- Hopperstad, M.H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning, en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Dr. polit – avhandling NTNU, Trondheim.
- Haavind, H. (2000). Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning. I H. Haavind (Red.), *På jakt etter kjønne betydninger*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto: Mayfield Publication.
- Køhler, R. & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Køhler, R. (1981). Børns bilder, børns verden – et pedagogisk utviklingsprosjekt om børnebilledets socialisation. *Bild i skolan* 1981(3) 9 - 13.
- Palmer, A. (2007, november). Pedagogisk dokumentasjon som arbeidsredskap i en postmoderne tid. Foredrag presentert på *Nasjonal barnehagekonferanse 2007*, Bodø.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog – en drengs billedmessige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Panofsky, E. (1993). *Meaning in the visual arts*. London: Penguin Books.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: Some Conceptual Issues. I I B. Rogoff & J.V. Wertsch (Reds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawing of young people. *Art Education* 30 (1) 5–11.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw, a guide for teachers and parents, The art and design series*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Wilson, B., Hurwitz, A. & Wilson, M. (1987). *Teaching drawing from art*. Worcester MA: Davis Publications Inc.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of child psychology and psychiatry* 17, 89-100.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006) *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

¹ En lengre versjon av denne artikkelen ble først publisert i Nordisk Pedagogik. Artikkelen i dette nummeret av FormAkademisk er tidligere publisert på engelsk i The International Journal of Art and Design Education. Den er også publisert i populærvitenskapelig form i ulike fagtidsskrift.

² Denne artikkelen er bygd på empiri som tidligere er drøftet i forhold til andre problemstillinger (Frisch 2005, Frisch 2006)

³ Dvs. på amerikansk *configurational signs*. Jeg har valgt å kalle dette *figurale tegn*. Man kunne brukt begrepet formale tegn. Jeg får assosiasjoner til begrepet formalestetikk som har et fagteoretisk innhold – som tar for seg formfags grunnleggende alfabet for formgivning. Det blir derfor bundet, og assosieres med helt konkret bruk av lover og regler knyttet til den profesjonelle formgivningsprosessen. Dette blir noe ”strengt” i denne sammenhengen. Man kunne også brukt begrepet figurative tegn. Ordet figurativ blir for meg belastet med en historisk bruk av begrepet figurativ kunst, dvs. å ligne noe – og gjerne ligne noe mest mulig. Configurational betyr tilpasset form/system. Jeg bruker figural-begrepet slik det brukes i musikk, figural musikk – dvs. formet musikk, i motsetning til metrisk musikk. Begrepet ”figurale tegn” reflekterer derfor en, tilpasset figur – en friere men likevel bestemt form som til enhver tid inkluderer barnets helhetlige utvikling. Figural-begrepet gir derfor plass for individets utforming av figuren som sees og tegnes, slik vi ser i eksemplene presentert i denne artikkelen.

⁴ Frisch, Nina Scott, pågående dr.gradsarbeid: With or against the flow? A comparative sociocultural analysis of formal exemplary teaching in observation drawing and children's informal drawing processes in gaining visual control. Experiences from Vega in Northern Norway.