

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>

Karen Brønne & Janne Heggvoll

Begynnaropplæring i teikning

Ein analyse av teiknemetodar

Samandrag

Artikkelen har begynnaropplæring i teikning som tema. Ved å studere fagstoff om teikneopplæring nytta ved norske grunnskulelærarutdanningar, utviklar denne teksten tre ulike teoretiske kategoriar som skildrar teiknemetodiske tilnærmingar. Kategoriane er forma med støtte frå lese- og skriveopplæringsfeltet og omgrepa analytiske og syntetiske tilnærmingar, samt kunnskapsteoretiske og læringsteoretiske posisjonar. I tillegg blir omgrepet progresjon ved Ralph Tyler (1948) nytta for å utdjupe det som kjem fram. Bidraget er meint å vere ein forsiktig start på å utvikle ei teikneteoretisk plattform til støtte for dei institusjonane som utdannar lærarar for dei minste i skulen.

Nøkkelord: tegning, tegnemetode, Kunst og håndverk, begynnaropplæring, analytisk tilnærming, syntetisk tilnærming, fenomenologisk inngang, vertikale og horisontale forhold ved progresjon, lese- og skriveopplæring, læringsteori

Innleiing

Finst der framgangsmåtar for å lære born å teikne, og er det visse strekar, punkt, krusedullar eller måtar å registrere på som gjev grunnlag for utvikling, dei fyrste åra i grunnskulen?

Frå historisk hald finst det fleire kjelder som fortel at teikneundervisning har vore sentralt i skulesamanheng, og som del av kulturoppsedinga generelt. Der finst teiknemanualar frå byrjinga av 1800-talet, forma av kunstutdannarar frå England, USA og India (Kantawala & Daichendt, 2017). Bøkene vitnar om teikneundervisninga sitt innhald, mål og metodar, og dei fortel at ved industrialiseringa og framveksten av tekstilindustrien i England vart teikning ein prioritet, og sentralt innhald i allmenndanninga (Kantawala & Daichendt, 2017). I Norden fortel historia at ulike læremiddel blir nytta i teikneundervisninga, der elevane teikna etter plansjar, elevhefter og læraren si forteikning på tavla (Lysne, Melbye, & Jordheim, 1988).

Utover 1900-talet blir teikneundervisning, forstått som forteikning, og det å følgje reglar og faste konvensjonar, sett på som «tørr og blodlaus akademisme» (Storaas, 1996). Med dei reformpedagogiske strøymingane i same tidsrom blir synet på teikneundervisning endra, og studiar av barn sine sjølvinitierte teiknehandlingar, drivkrefter og meiningsskaping, kjem til. Frøydis Storaas skildrar frå dette ein konflikt mellom barnet sine egne krefter og tildriv, det skapande imperativet – mot den andre sida, «presset frå det som skal lærast inn» (Storaas, 1996, p. 12). 20 år seinare blir spørsmålet om denne polariseringa mellom det vaksne lærestoffet og det frie, sjølvinitierte og barnlege, kan skuldast å vere ein kunstig kontrovers, og også hemmande for utviklinga av undervisningsfeltet teikning (Brønne, 2011).

Elevar teiknar mykje på skulen dei fyrste åra i grunnskulen. Dei teiknar som belønning i pausar, dei teiknar «eit minne frå sommarferien», haustlauv i naturfagtimen og dei teiknar seg sjølv. Om denne teikneaktiviteten har fagleg støtte, er usikkert. Professor i fagdidaktikk Liv Merete Nielsen utviklar omgrepet «Resistance to Teaching Drawing» (RTTD), og forklarar korleis lærarar i kunst- og designfagleg undervisningspraksis har utvikla motstand til teikneopplæring (Nielsen, 2014).

Tematisk avgrensing og tidlegare forskning

Begynnaropplæring

Denne artikkelen har «begynnaropplæring» i teikning som ei overordna avgrensing. Omgrepet begynnaropplæring blir nytta i skulekonteksten generelt om den fyrste opplæringa i ulike fag (sjå mellom anna Skrivesenteret, 2018). Innan den teorifaglege skulekonteksten er omgrepet etter kvart kjent og velbrukt. I 2006 knyter professor og pedagog Peder Haug begynnaropplæringstermen til den fyrste lese- og skriveopplæringa, den fyrste matematikkopplæringa og den fyrste engelskopplæringa (Haug, 2006). I den engelskspråklege konteksten blir omgrepet gjerne formulert som «developing early literacy skills» (Lonigan & Shanahan, 2010), eller som «teaching at beginners level» (Utdanningsdirektoratet, 2018). At omgrepet begynnaropplæring i dag også er del av ein breiare skulefagleg kontekst enn språk og matematikk, blir godt synleg i arbeidet med ny lærarutdanning i Noreg.

Gjennom det nasjonale kvalitetssikringsorganet NOKUT si godkjenning av Master i grunnskulelærerutdanning (1-7 og 5-10) i 2016, er definisjon av, og innhald i, begynnaropplæring i alle faga, eit av krava som skal med i søknadane. Dette omfattar mellom anna det innhaldsmessige aspektet, altså kva lærestoff som høyrer til dei fyrste åra, og progresjon i lærestoffet. Men omgrepet har også eit vidare omfang enn berre det reint faglege.

Haug knyter begynnaropplæring til omgrepet «tilpassa opplæring» og inkluderer korleis lærestoff, arbeidsmåtar, vurderingsformer og undervisningsmetodar skal tilpassast eleven sine føresetnader og eleven sin lokal- og heimekultur. Historisk har dessutan omgrepet hatt ulikt innhald. Madssen og Birkeland syner korleis læreplanverka gradvis er med å endre begynnaropplæringa (1995). Normalplanane frå 1939 byggjer på reformpedagogiske prinsipp med individualisering, samla undervisning på tvers av faggrensar og formativ vurdering, medan eit langt større krav om kunnskapstileining blir synleg etter 1987 (Birkeland & Madssen, 1995).

Professor og pedagog Thomas Nordahl poengterer at det i dag er godt dokumentert at nokre tilnærmingar til, og strategiar i undervisning gir betre læringsresultat enn andre. Det er ikkje slik at all undervisning verkar like godt. I ein artikkel frå 2015 er Nordahl skeptisk til full metodefridom i norsk skule. Han hevdar at læraren med forskingsbasert kunnskap om dei gode undervisningsmetodane gjer val i undervisningssituasjonen basert på denne kunnskapen, og at han handlar mindre tilfeldig og automatisert (Nordahl, 2015). I dag nyttar ein gjerne omgrepet læringsstrategiar om medvitne handlingar som eleven gjer for å fremje si eiga forståing i ein læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2013). Omgrepet får synleggjort at ein læringsprosess er kompleks og mangfaldig, slik Haug poengterer, og at eleven også kan velje, meir og mindre, kva for strategi som passar han. Læringsstrategiar vektar sjølvle læringsarbeidet; modellering, tankeorganisering, sosialisering. Omgrepet metode er nær omgrepet strategi, men innlemmar i mindre grad eleven som medviten aktør. Ved å nytte omgrepet teiknemetodar ser vi på framgangsmåtar for å lære å teikne, formidla og konkretisert gjennom faglitteratur.

Teiknemetodar

Våre søk (Oria, Eric, Norart, Academic Search Elite) syner at det i liten grad er gjort forsøk på å samle, sjå likskapar og ulikskapar av faglege bidrag innan begynnaropplæring i teikning. Vi møter også ei utfordring ved at søkeomgrepa ikkje gjev relevante treff. Omgrepa drawing and (basic skills or skills development or teacher education or elementary education or early childhood education or teaching beginners or beginners or early literacy skills), samt tilsvarande søkeord på norsk gjev treff på litteratur innan hobbysjangeren, og mykje handlar om forskning på barn si teikneutvikling. Her er både den sosiokulturelle forklaringsmåten og den utviklingspsykologiske forklaringa ved Victor Lowenfeld (1903-1960) teoretiske plattformer (Haabesland & Vavik, 2000; Lowenfeld, 1947). Eit smalt utviklingspsykologisk perspektiv, jamfør Lowenfeld, blir ikkje utdjupa i denne artikkelen då dette teorigrunlaget i dag er utfordra frå pedagogisk og fagdidaktisk hald, og responderer lite med dei teiknemetodiske bidraga denne analysen samlar.

Frå amerikansk hald er ekteparet Brent og Marjorie Wilson representantar for den sosiokulturelle forklaringsmåten på barn si teikneutvikling. Dei er særleg opptekne av korleis barn og unge agerer i eigen biletkultur, korleis dei låner av kvarandre og populærkulturen, og korleis dei rekonstruerer. Frå seinare studiar av mellom andre japanske skuleborn sine Manga-liknande menneskeskildringar, syner Wilson korleis biletkulturen som omgir born i fritida har stor betydning for korleis dei utviklar teiknespråket sitt (Wilson, 2004). Den danske psykologen Kristian Pedersen konkluderer med tilsvarande i sitt doktorgradsarbeid frå 1999, der han studerer teiknepraksisen til guten Bo (Pedersen, 1999). Bo si teikneutvikling er tydeleg prega av omkringliggande sosiale og kulturelle omgjevnader. Pedersen nyttar omgrepet «billed-socialisation».

Den norske teiknedidaktikaren Nina Scott Frisch står også i den sosiokulturelle tradisjonen. Med utgangspunkt i doktorgradsavhandlinga «To see the visually controlled» (Frisch, 2010), der ho gjer systematiske observasjonar av born sin teiknepraksis, utviklar Frisch eit teoretisk rammeverk kring teikneundervisning som er mykje nytta i det norske lærarutdanningsmiljøet. Frå desse observasjonane blir barn sine læringsprosessar i teikning drøfta ut frå mellom anna det teoretiske rammeverket til kunsthistorikar Gombrich og semiotikken ved Bakhtin. Arbeidet er også ei vidareføring av Liv Merete Nielsen sitt doktorgradsarbeid frå 2000, «Drawing and Spatioal Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School» (Nielsen, 2000).

Eit anna doktorgradsarbeid som også tematiserer teikning som eit språkleg fenomen er «Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi» (Højlund, 2011). Utan at Højlund gjer studiar av barn sine teiknehandlingar kan arbeidet ha klare fagdidaktiske implikasjonar. Højlund er oppteken av tilhøve mellom teiknaren sin praksis og teikning som objekt. Mellom desse to skaper teikninga egne spor som også gir attende til teiknaren. Prosjektet har ei teiknefilosofisk forankring og utforskar mellom anna korleis sjølve teiknehandlinga skaper nye tankar som igjen blir avgjerande og påverkar prosessen. Med støtte frå den franske språkteoretikaren Roland Barthes og den italienske filosofen Giorgio Agamben forsøker Højlund å belyse det tause, udefinerte og ikkje-forventa i ein teikneprosess.

Studiar av barn sin teiknepraksis har stort omfang, og både den amerikanske og nordiske fagkonteksten har lange forskingstradisjonar på dette område frå fagdidaktisk, pedagogisk og psykologisk hald (Storaas, 1996). Vi har ikkje som intensjon i denne artikkelen å gjere eit oversiktsstudie av forskingslitteraturen på barn sin teiknepraksis, men desse teikneteoretiske bidraga fungerer som eit bakteppe og referansegrunnlag når vi drøftar innhaldet i ulike teikne-metodiske retningar i vår analyse.

Problemmråde og forskingsmetode

Grunnlaget for denne artikkelen er å analysere det som finst av lærestoff som har aktualitet innan teikning, og er retta mot 1.-3. klasse, innan det norske lærarutdanningsfeltet. Vi ynskjer å sjå om det er mogleg ved hjelp av teoretiske omgrep og kategoriar frå tilstøtande fagfelt, å bidra til å utvikle ei teiknemetodisk plattform til støtte for dei institusjonane som utdannar lærarar i dette faget. For å finne litteratur som er i aktiv bruk, har vi kontakta alle lærarutdanningar i Norge, der faget Kunst og handverk har eit minimumsomfang på 30 studiepoeng. Institusjonane har informert om kva litteratur som blir nytta på teikneopplæring generelt, og begynnaropplæring spesielt. Litteraturen omfattar både forskingsbasert teikneopplæring, men også ikkje-fagfelleverdert lærestoff. I denne artikkelen refererer vi noko av dette fagstoffet som eksemplifisering av den strukturen vi meiner å identifisere i det samla materialet.

Analysen av litteraturen er vidare spissa mot korleis grunnleggande teikneopplæring blir framstilt og forklart. Dette rører ved korleis forskarar eller lærebokforfattarar definerer basis, den elementære, grunnleggande eller tidlege opplæringa i teikning. Vår intensjon er å studere kva som ligg i «fagleg støtte» formidla frå teoretisk hald, og der lærarstudentar og lærarar i dei

lågaste klassestega er målgruppe. Tilnærminga har veksla mellom å studere innhaldet i faglitteraturen og å søkje teoretiske omgrep som kan vere med å utvikle systematikken i det som blir lese. Etter den fyrste fasen av analysearbeidet har vi utvikla følgjande analytiske kategoriar som ramme:

STRUKTUR BYGGEPRINSIPP, KORLEIS ER FAGSTOFFET BYGD OPP	PROGRESJON Vertikale tilhøve: kontinuitet, rekkefølge Horisontale tilhøve: integrering SYNTSESE – ANALYSE	
FAGINNHALD BYGGESTEINAR, KVA BLIR DEFINERT SOM BASIS (med inspirasjon frå Wilson, Wilson & Hurwitz, 1987)	TEIKNEHANDLING: Hukommelse Observasjon Frå tekst til teikn Eksperimenterande	UTANFORLIGGANDE FAKTORAR: Teikneteknikk/media Komposisjon Sjanger/stil Tema
KUNNSKAPSTEORETISK POSISJON OG LÆRINGSTEORI	Fenomenologi Sosiokulturell læringsteori Kognitiv konstruktivisme	

Tabellen fungerer som ei open ramme som har gjort det mogleg å sortere bidraga.

Ved å studere lærestoff som er formalisert i skriftleg og visuell form, vil vi mest truleg sjå på ein liten del av korleis teikneundervisninga i praksis går føre seg. Målet med dette studiet er såleis ikkje å studere teiknemetodiske tilnærmingar som dominerer praksisfeltet, men å sjå dette meir frå ideelt hald – kva som karakteriserer ulike metodar i grunnleggande teikneopplæring. Vi kategoriserer fagstoff og forskning i ulike retningar innan den tidlege teikneopplæringa, og analysemetoden har fellesskap med slik Gibbs definerer datastyrt koding (Gibbs, 2007). Dette betyr mellom anna at analyse og datainnsamling er parallelle prosessar i arbeidet vårt. Vår erfaring tilseier at teori om teiknemetodar er kompleks på fleire måtar. Med å fokusere på felles dominerande særtrekk, og rydde til side det som er mindre variasjonar over det same, ynskjer vi å forenkle og abstrahere dette feltet. Vi ynskjer å skape oversikt. Vi ser dette som ein felles konstruksjon, mellom vår fortolking av litteraturen i dialog med forfattarstemmene, jamfør det brukte sitatet til Strauss og Corbin, «Theorizing is the act of constructing (...)» (Strauss & Corbin, 1998, s. 25).

Fyrste fase i analysearbeidet har vist at definisjon av det grunnleggande, fyrste steget i teikneopplæringa blir forstått og forklart ulikt. I denne artikkelen har det strukturelle vore eit viktig utgangspunkt for analysen. Vi søkjer svar på om teiknemetodane kan definerast ut frå kategoriane, frå del til heilskap, og frå heilskap til del. I tillegg utdjuvar ulike teoretiske fragment dei kategoriseringane vi gjer.

Teoretiske perspektiv

Begynnaropplæring innan lese- og skrivedidaktikken

Det skrivedidaktiske feltet har utvikla variert systematikk i arbeidet med skriveopplæringa i grunnskulen. Når elevar i første klasse lærer å lese og skrive, kombinerer ein lesing og skriving for å auke skriftkyndigheit (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 22). Det internasjonale fagmiljøet på den første lese- og skriveopplæringa er rikt, og både lærarar og forskarar ser på korleis læraren best støttar elevar i lese- og skriveutviklinga (Aamotsbakken & Askeland, 2013; Barton, 1994; Bereiter & Scardamalia, 1987; Håland et al., 2005). Å knyte skulefaget Kunst og handverk, som

generelt sett har ein kort og relativt mager forskingstradisjon på læringsstrategiar, til eit fagområde som er forankra i ein sterk forskingstradisjon på lese- og skriveopplæring, er interessant. Forskingsomfanget er stort, det er tett på eleven og klasseromskonteksten, og det handlar om teikn, uttrykk eller kommunikasjon og teiknproduksjon. Med å låne teoretiske omgrep og innhald frå den skrivedidaktiske litteraturen vonar vi at fagkryssinga vil kunne skape struktur i analysen, og gje teoretisk innsikt i fenomenet teikneopplæring. Dette tyder ikkje at det å lære å skrive er det same som å lære å teikne, men at der er noko systematikk som kan gi hjelp til å skape oversikt.

Omgrepa syntetiske og analytiske metodar

Syntetiske og analytiske metodar forklarar framgangsmåtar for å lære å lese og skrive. I dag ser dette ut til å gå mest føre segi vekslinga mellom desse to, omtalt som "Balanced approach" (Myrberg, 2001).

Ordet syntese kjem frå gresk og tyder «samanstilling av delar til ein heilskap» (Traavik & Alver, 2008). I språkfagleg samanheng blir syntetiske metodar også kalla «bottom up»-metodar då dei har dei lågaste nivåa i skriftspråket, bokstavar og stavingar, som utgangspunkt. Innanfor denne tradisjonen finst fleire metodar. Dei mest kjende er lyd- og stavelsesmetodane (Traavik & Alver, 2008). Hovudprinsippet er at eleven lærer lyden og forma på bokstaven, eventuelt stavinga. Deretter lyderer eleven enkeltbokstavane, og seier ordet. Orda som blir brukt i den første opplæringa er ofte korte enkle ord som los, vev, sil (Traavik & Alver, 2008).

Ordet analyse kjem også frå gresk og tyder «oppløsning av et hele i ulike bestanddeler» (Traavik & Alver, 2008). Dette blir kalla «top-down»-metodar, og har ein betydningsberande del av skriftspråket som utgangspunkt: ord, setningar eller små tekstar (Kulbrandstad, 2003). Struktura går frå arbeid med setningar og ord, og deretter «ned til» den enkelte bokstaven (Traavik & Alver, 2008). Innan denne retninga blir møte med meiningsfulle tekstar og innhaldsforståing eit kjernepunkt. Her er også fleire metodar utvikla, og den mest kjende er truleg LTG metoden, «Lesing på talens grunn» (Kulbrandstad, 2003). Metoden handlar om å utnytte barn sitt eige talespråk, deira interesser og opplevingar. Barn skal erfare at skrift er meiningsfullt, og at det dei seier også kan skrivast ned.

Progresjon

I tillegg til termar frå språkfeltet finn vi at også omgrepet progresjon, forklart frå pedagogisk hald, utfyller det syntetiske og analytiske perspektivet og gjev hald til nærlesing av teiknelitteratur. Termene vertikale og horisontale forhold er henta frå ein klassisk artikkel av Ralph Tyler (1948), omsett av Erling Lars Dale i 1996, og skildrar kva som ligg i omgrepet progresjon i ein utdanningskontekst. Tyler forklarar korleis utdanningserfaringar må organiserast på ein slik måte at dei forsterkar kvarandre. «Når vi betrakter organisering av læringserfaringene kan vi undersøke deres forhold til hverandre over tid, fra et område til et annet. Disse to typene forhold skal refereres til som vertikale og horisontale forhold» (Dale, 1996, s. 103). Begge aspekt har betydning for den kumulative effekten av utdanningserfaringa, seier Tyler. Organisering av læringserfaringar blir summert i tre hovedkriterium; kontinuitet, rekkefølge og integrering. Kontinuitet refererer til den vertikale gjentakninga av viktige element i læreplanen. Det handlar om mengdetrening, gjentakning av det same. Gjentakning fører til utvikling og progresjon over tid, i følgje Tyler. Rekkefølge er eit anna vertikalt forhold som også handlar om kontinuitet, men går utover det. Rekkefølge er å bygge kvar erfaring på det som har vore før. Det tyder at ein bør lære ein del før ein kan gå vidare til neste, for så å bygge på med stadig auka kompleksitet. Barn lærer til dømes ofte å summere før ein lærer gongetabellen. Dette føreset at ein rangerer lærestoffet i ulike vanskegrader.

Integrering handlar også om progresjon, men gjennom å sjå samanhengar på tvers, slik at den lærande i auka grad får eit heilskapleg syn på si læringserfaring. Dette er eit horisontalt

forhold, og det representerer ein annan måte å forstå utvikling på. Opplæring som har ei tematisk organisering, der stoff frå vidt ulike fagdisiplinar byggjer opp om eit felles læringsmål, har ei slik horisontal organisering. Vi forstår dette som at integrering betyr større abstraksjon, kritisk refleksjon og at fagovergripande kompetansar er sentralt.

Kunnskapsteoretiske posisjonar og læringsteori

Studien omfattar ulike perspektiv på kunnskapsgrunnlaget for teikneopplæring. Dei faglitterære bidraga presenterer framgangsmåtar for å lære teikning, men der struktur, teiknehandling, teknikk, tema og sjanger varierer. Måten fagteoriane er bygde opp og vektar innhald fortel, oftast implisitt, om kunnskapsteoretiske posisjonar og ulike læringsteoretiske perspektiv. Ved å presentere dei overordna teoretiske posisjonane er hensikta å kontekstualisere teikne-metodane, og presisere skilnader mellom ulike tilnærmingar.

Fenomenologien blir ofte referert med opphav i Edmund Husserl (1859–1938), og at retninga både kan forståast som ein metode og ein filosofisk ståstad (Alvesson & Sköldberg, 2000). Fenomenologien handlar om å studere fenomen slik dei står fram for oss som subjekt (Johansson, 2017). Mennesket gjer subjektive erfaringar gjennom involvering i verda. Ved ei fenomenologisk tilnærming er det avgjerande å nærme seg gjenstanden for utforsking så føresetnadsløst som mogleg. Dette blir omtala som ein idiografisk tilnæringsmåte (Trondalen, 2002). Eit anna kjerneomgrep er intensjonalitet. Menneske rettar sitt eige medvit mot *noko*, og det intensjonale objekt er verken subjektivt eller objektivt, det er levd («lived») (Alvesson & Sköldberg, 2000).

Ein annan kunnskapsteoretisk posisjon som kan utvide nærlesinga av teiknelitteraturen er konstruktivismen. Omgrepet konstruktivisme femner vidt. Det viser både til teori om kunnskap, og også om korleis mennesket tileignar seg kunnskap. Den radikale konstruktivisme hevdar at kunnskap ikkje er noko som finst «der ute» eller i seg sjølv, men at tenkande vesen sjølve konstruerer kunnskap ut frå eigne erfaringar (Imsen, 2005). Ståstaden er såleis noko anna enn det fenomenologiske tankegodset der opplevinga av fenomenet «i seg sjølv» er framheva. Jean Piaget (1896-1980) representerer den kognitive konstruktivismen som vektar det som skjer med ein person sine mentale strukturar under læringa. Interaksjonen mellom individ og omverda er utgangspunktet for korleis mennesket skaper mening i tilværet. Imsen påpeikar at læringa, eller konstruksjonen, skjer «i hovudet» til den som lærer og at dette blir ei personleg sak (Imsen, 2005).

I denne artikkelkonteksten er det særleg Piaget sin teori om innhaldet i ein læringsprosess som har relevans. Gjennom aktiv handling og utforsking erfarer menneske verda (tinga) omkring. Det som er erfart og sit att på det indre mentale planet, blir ikkje eit statisk minnespor, men eit aktivt handlingsmønster. Dei indre representasjonane av slike handlingsmønster kallar Piaget for skjema (Imsen, 2005). Kognitive skjema og kognitive strukturar viser til tenking på eit høgare mentalt nivå. Personen kan sjå samanhengar mellom ulike erfaringar, og endrar og utviklar sine kognitive skjema som konsekvens. Dei indre skjemaa kan fungere på to måtar i den mentale utviklinga. Assimilasjon er nødvendig når vi står i nye situasjonar, og ein prøver å forstå det ein sansar. Det nye blir redusert og tilpassa til noko ein kjenner frå før. Dersom gapet på den tolkinga barnet har funne ikkje er tilfredsstillande, kan det skje ei reorganisering, ei utviding og endring av gamle skjema. Dette omtalar Piaget som akkomodasjon. Endringane i dei kognitive skjemaa går føre seg i eit programmert mønster, jamfør Piaget. Enkle strukturar blir samordna og kan så byggast inn i meir komplekse strukturar. Utviklinga skjer i rørsle frå konkrete «leike- og ta på-skjema» til meir abstrakt resonnering.

Piaget sin teori blir kritisert for å ikkje ta omsyn til den språklege og sosiale dimensjonen ved læringsprosessar. Sosiokulturelle perspektiv på læring ser på læringsprosessar som dialogar eller samspel mellom individ, kulturar og sosiale relasjonar. I samband med teikneopplæring er

det særleg den teoretiske plattformen til russaren Lev Vygotsky (1896-1934) som gjev mening. Han teoretiserer omgrepa språk og mediering, og skildrar spaningstilhøve mellom samfunn og individ. Vygotsky hevdar at barnet si språklege utvikling påverkar tanken, og at det gjennom å bruke språket stadig utviklar sitt eige intellekt (Imsen, 2005). Hos Vygotsky blir «sign» (teikn) forklart som ein medierande hjelpar mellom stimulus og respons. Medieringa, eller det språklege, er det som får betydning for korleis mennesket kan bryte med den biologiske utviklinga og skape heilt nye former for kulturelt tinga læringsprosessar. Og sjølv om omverda påverkar mennesket si intellektuelle utvikling, er også mennesket i stand til å omskape omverda gjennom språkleg mediering. Ved hjelp av språket kan individet kontrollere sine eigne handlingar (Imsen, 2005). Dette tankegodset leier vidare til sosialemiotikken og literacy-feltet som teoretiserer maktdimensjonen som ligg i det å eige språkkunnskapar. Feltet formidlar ein overordna visjon om å gjere elevar frå ulike sosiale lag budde til å beherske dei språklege sjangrane som samfunnet krev (Cope, Kalantzis, Luke, Cazden, & Kress, 2011). Literacy blir tradisjonelt forstått som det tekstlege, men det har også ein vidare språk (eller teikn)-definisjon der både to- og tredimensjonale artefakter er innlemma (Frisch, 2013).

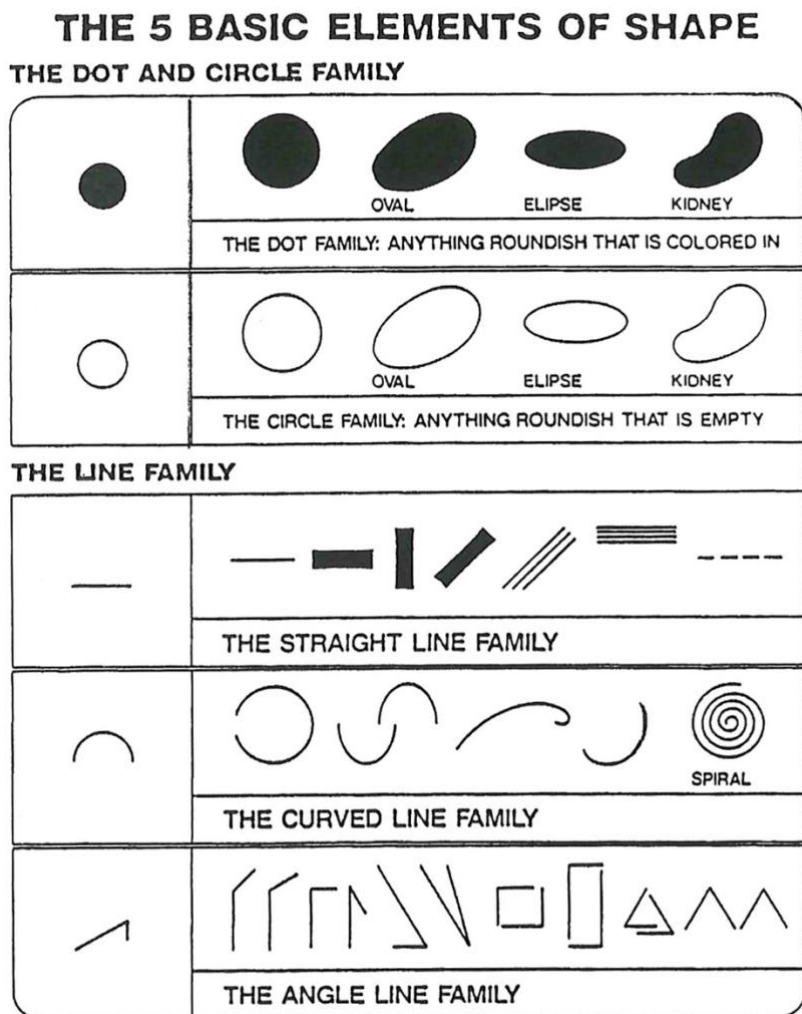
Teiknemetodiske tilnærmingar

Frå analysen framstiller vi teiknelitteraturen i dette kapitlet i tre grove kategoriar; den syntetiske tilnærminga, den analytiske tilnærminga og den fenomenologiske inngangen. Vi nyttar omgrepet «tilnærmingar» om det analytiske og syntetiske då fagteoriane ber preg av planmessige framgangsmåtar, grunna i enkelte læringsprinsipp. Med omgrepet «inngang» om det fenomenologiske, er intensjonen å få fram at denne litteraturen ikkje byggjer på faste mønster eller strukturar, men der den subjektive opplevinga er kjernen.

Syntetisk tilnærming i teikneopplæringa

Både eldre teikneverk frå midten av 1800-talet og utover 1900-talet (t.d. Tyrihjell-hefta 1919), og nokre av bøkene i vårt materiale inneheld metodar som har utgangspunkt i dei minste elementa i det visuelle språket. Innhaldet i fagstoffet er øving av ulike typar linjer som konveks og konkav, horisontal og vertikal, bua og rett. Prinsippet er at ein kan byggje alle former med linjene som eit grunnrepertoar. Dei fungerer som eit alfabet av primitive former (Kantawala & Daichendt, 2017). Ved å øve på eit mangfald av linjer, utan å fokusere kva for innhald desse formene kan representere, blir starten på begynnaropplæringa skjerma frå det meir komplekse ved figurasjonar. Vi fortolkar dette som ei syntetisk tilnærming i teikneopplæringa. Organiseringa av lærestoffet ved den syntetiske tilnærminga byggjer på vertikale forhold som kontinuitet og rekkefølge, og øving av dei enkle minste elementa blir plassert tidleg i læringsforløpet. Implisitt i dette eksisterer ei forståing av at «del» eller enkeltelement bør ha plass før noko anna, og at dette utgjer basis. Øving av enkle formelement bør lærast før studie av primærformer eller menneskekropp.

Framgangsmåten er tufta på at barn forstår del før heilskap, og at ved å hauste erfaringar frå eigen aktivitet i omgang med enkeltelementa utviklar barnet gradvis forståing for samanhengar og mening. Gjennom teikneøvingar med tilpassa vanskegrad løyser elevane oppgåver gjennom aktiv deltaking. Ved å øve og erfare dei ulike elementa utvidar eleven sitt erfaringsrepertoar. Den individretta nivåddifferensieringa har forgreiningar til Piaget og den kognitive konstruktivismen. I fylgje Piaget organiserer mennesket tankeprosessar i kognitive strukturar, såkalla skjema (Lyngsnes & Rismark, 2013). Barn lærer ved å plassere erfaring inn i slike mentale skjema. Dette blir forklart gjennom omgrepet assimilasjon.



Bilete 1. The 5 basic elements of shape, Mona Brookes (1996).

I ei av bøkene frå vårt søk, som utmerker seg ved å organisere fagstoffet vertikalt, der både kontinuitet og rekkefølge kjenneteiknar progresjonen i boka, finn vi «The Monart-Method», utvikla av teiknepedagog Mona Brookes frå California. I «Drawing with Children», er målgruppa definert som lærarar for dei minste borna i grunnskulen (Brookes, 1996). Innleiingsvis deler Brookes inn i to kategoriar teikning, den symbolske og realistiske. Boka handsamar den realistiske teikninga. Brookes (1996) deler det visuelle form-mangfaldet inn i fem «basic elements of contour shapes» (sjå illustrasjon 2). Ved det fyrste nivået skal eleven på ulike måtar øve desse formene, gjennom auge, kroppen og medvitet, og gjennom handa. Desse fem kategoriane er igjen delt inn i «the dot and circle family» og «the line family». Brookes poengterer at ein må forstå dette som basiselement, og ikkje som basisformer. Med omgrepet element, og ikkje form, framhevar Brookes at teikna enno ikkje skal ha meining, slik ei form har. Men før teikneprosessen startar undersøker Brookes kva nivå elevane er på. Elevane gjer mange øvingar der dei etterliknar ulike plasseringar av basiselementa, og med aukande vanskegrad frå nivå 1 til nivå 3. Brookes er oppteken av at dette ikkje skal formidlast som testar med rette og gale svar, men fungere som eit kartleggingsverktøy til hjelp for læraren i planfasen.

Brookes forklarar at ein frå lærarhald må la eleven etablere desse basiselementa ved å observere og erfare omgjevningane, før ein går vidare til neste nivå. Mange av øvingane er såkalla «eye warm-ups». Etter at barnet er gjort kjent med teiknereiskapen, og har funne mental ro og skjerpa sanseapparatet med oppvarmingsøvingar, er neste steg å teikne elementa både

tilfeldig og strukturert. Dei fyrste teikneøvingane er isolerte til det abstrakte. Noko seinare introduserer Brookes det å teikne «recognizable objects». Eleven møter fyrst sirkelen sin kontur, og lærer seinare korleis den er fylt med volum og kan skuggeleggast. Framstillinga syner i alle ledd ei rørsle frå del til heilskap. Brookes går frå enkle element til former, frå det abstrakte til det konkrete, frå sanseleg og kroppsleg erfaring, omsett til streken på papiret. Teikneopplæringa har ein syntetisk struktur.

Kritiske røyster til den syntetiske tilnærminga

Frå språkfeltet blir den syntetiske tilnærminga som lese- og skrivestrategi verdsett fordi ein gjennom dette kan legge til rette for ein systematisk, planmessig instruksjon og progresjon (Traavik & Alver, 2008). For somme elevar gjev dette oversikt og tryggleik. Samstundes blir metodane kritiserte for å vere einsidige, då tekstene i byrjinga blir svært avgrensa fordi ein berre kan nytte dei få bokstavane som er lært. Ord som «los» og «sil» gjev lite mening for ein fyrsteklassing. Metodane øver fyrst og fremst på avkodingsferdigheitene, og strategien utviklar i mindre grad leseforståing frå starten av. Dette vert hevda å få konsekvensar for motivasjonen til borna (Traavik & Alver, 2008).

Forsking på barn si teikneutvikling har relativt stor utbreiing frå byrjinga av 1900 talet og fram til vår tid (Gullberg, 2006). Frå ulikt hald syner denne forskinga at barn i nokså ung alder kan ha stort engasjement for å lære å teikne ein kompleks visuell realisme. Mange born har eit driv etter å nå ei realistisk framstilling i teikningane sine (Wilson, Hurwitz, & Wilson, 1987). Vidare syner forskinga på det som frå fagdidaktisk hald er omtalt som «teiknekrisa» at mange mister motivasjon for å teikne allereie i 9-10-års alder (Frisch, 2003). Borna opplever at det blir vanskeleg å kontrollere motorisk dei formene dei visuelt ser. Dei erfarer med andre ord å ikkje meiste observasjonsteikning. Den openberre stagnasjonen i barn si teikneutvikling blir også forklart som resultat av at teikneoppgåver i skulesamanheng i for liten grad løyser reelle praktiske utfordringar, eller at motivkretsen sjeldan rører ved borna sine interessefelt. Ei kritisk innvending til den syntetiske tilnærminga i teikning er, med dette som bakteppe, at dei abstrakte element-øvingane kan gi lite mening i eit barneliv då øvingane er forma ut frå teiknekonstruksjonen, og ikkje frå kva born er opptekne av, eller interesserer seg for. På same tid kan møtet med eit forenkla og gjerne systematisk utdrag av det komplekse teiknefeltet, kanskje føre til snar framgang som ved neste steg gjer det lettare å lære å teikne ein visuell realisme. Det er også ein viktig skilnad mellom språkfeltet og det visuelle då bokstavar har meir og mindre fast uttrykk eller form, og skriftspråket er forma etter bestemte kulturelle konvensjonar. Ein assosiativ fabulerande dimensjon ved ei abstrakt teikneøving kan likevel vekke interesse og engasjement på ein annan måte enn ved bokstavinnøving.

Analytisk tilnærming i teikneopplæringa

Den analytiske tilnærminga, frå heilskap til delar, har fleire retningar i dei kjeldene vi har studert. Felles for metodane er at dei rettar merksemd, gjennomgåande, mot det konkrete meiningsberande, dei fysiske omgjevningane – ein menneskekropp, eit andlet, eit landskap, ein stol. Det å handtere ei realistisk framstilling blir framheva som eit viktig mål på vegen til det å bli ein kompetent teiknar med eit breitt, forteljande repertoar. Å handtere ei realistisk framstilling blir frå Nina Scott Frisch forklart gjennom omgrepet «Visuell kontroll». Teiknaren meistrar verktøyet og kan skape meiningsberande teikn for seg sjølv og fellesskapet (Frisch, 2010).

Organisering av fagstoffet i dei bøkene vi finn at dekkjer ei analytisk tilnærming byggjer i mindre grad på forholdet «rekkefølge», frå det enkle til det meir komplekse, jamfør Tyler. Ulike øvingar eller teiknetilnærmingar, på meir eller mindre same nivå, vekslar.

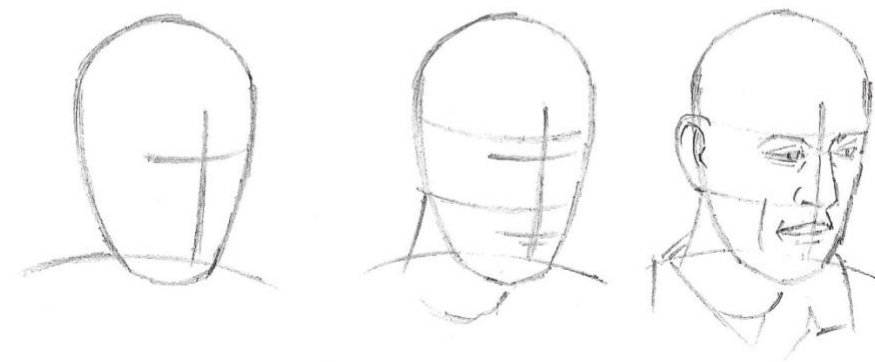
Bøkene legg opp til at eleven skal kunne manøvrere fleire biletsjangrar gjennom teikning. Nina Scott Frisch nyttar omgrepet «drawing genres», med støtte frå Bakhtin (Bakhtin, Holquist, Emerson, & McGee, 1986), og skildrar dette som:

Drawing genres are understood as types of drawing developed in different historical and contemporary contexts, such as the still-life genre(s) in formal contexts (in school), and the line model drawing of icons, such as cartoon figures, found in the genre(s) of visual popular culture. (Frisch, 2011, s. 28)

Ved å ha fokus på biletsjanger syner denne faglege vinklinga at teikning er eit sosialt fenomen, ein kommunikativ praksis. Dei analytiske metodane har utgangspunkt i teikning som meiningsberande språk, i vid forstand – og at dialogen og konteksten også er hovudsak ved den tidlege teikneopplæringa. Her finn vi samband til slik Tyler skildrar ein horisontal progresjon, gjennom kriteriet integrering. Den analytiske tilnærminga legg frå byrjinga av opp til å forstå delar ut frå heilskap, og den kompetente teiknaren har eit breitt visuelt «vokabular» – han kan sette saman verkemiddel til biletteikn, etter eigne intensjonar.

Structural Sketches

A *structural sketch* is the basic linework in which values and details are built upon. They are a great way to observe your subject, and are often used as a basis for a more finished drawing. A structural sketch is also an excellent way to loosen up before doing another type of sketch or drawing.

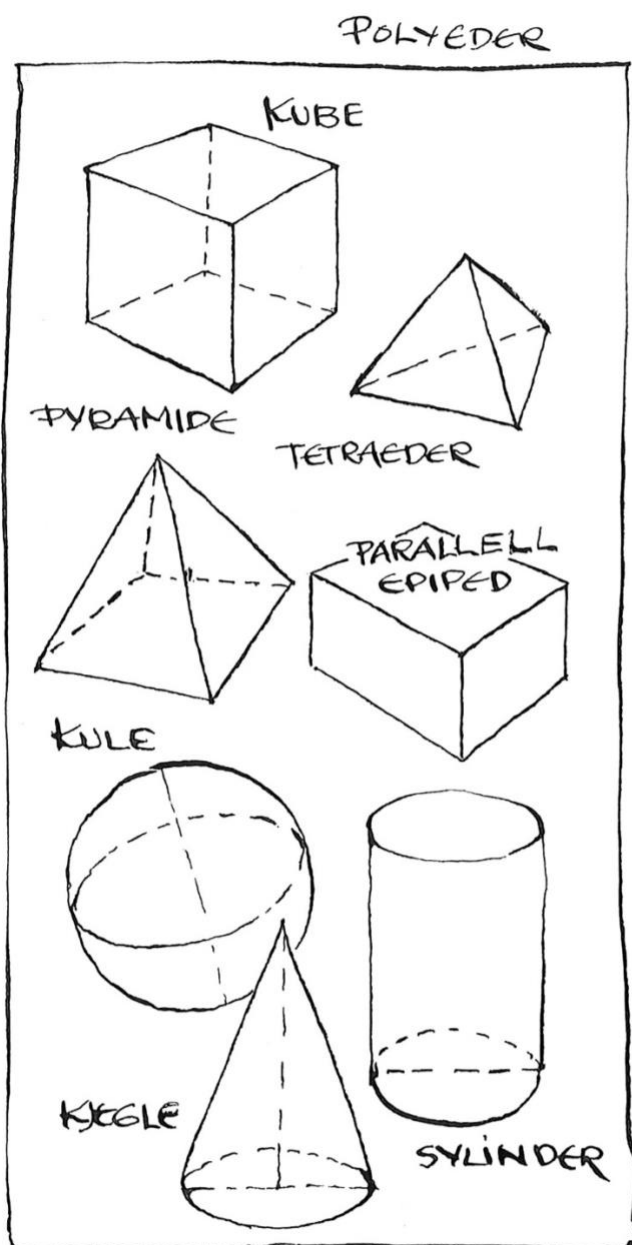


Bilete 2. Structural Sketches (Willenbrink & Willenbrink, 2006).

Vekting av biletsjanger ved dei analytiske tilnærmingane har forgreiningar til eit sosiokulturelt syn på læring. Synet byggjer også på det konstruktivistiske, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikkje primært gjennom individuelle prosessar (Dysthe, 1999). Dysthe framhevar at dei sosiale interaksjonsprosessane også omfattar samspelet mellom dei som skal lære og dei kulturelle reiskapane. I det «Det flerstemmige klasserommet» poengterer Dysthe at mening og forståing ikkje kan overførast frå ein person til ein annan, det oppstår i sjølve kommunikasjons-situasjonen, i sampelet mellom ulike stemmer som konfronterer kvarandre og utvidar forståinga til den enkelte. Frå dette perspektivet blir teiknespråket utvikla gjennom deltaking i eit fellesskap, ein kultur, og der den kompetente

teiknaren er medviten den konteksten ein er situert i. Det ligg også makt i å eige denne visuellspråklege kompetansen, jamfør Kress med fleire (Cope et al., 2011).

Vi plasserer dei bøkene som har grunnform-studiar som utgangspunkt i kategorien analytiske tilnærmingar. Det varierer kva for gjenstandar eller artefakter som blir introdusert fyrst. I ei av bøkene er gjenstandane forklart gjennom konkrete grunnstrukturar som eit hovud eller ein kopp (Willenbrink, 2006), medan det i andre er grunnformer isolert, både to og tredimensjonale, sirkel-kule, trekant-kjegle m.m. som er byrjinga (Retvik, 1998).



Bilete 3. Polyeder (Retvik, 1998)

Der finst også ulike definisjonar av kva for samling av former som får omtale som primærbasis eller grunnformer. Eleven startar med å studere og lære somme grunnformer eller strukturar, og konfronterer og justerer deretter teikninga gjennom direkte observasjon, eller via allereie medierte kulturelle artefakter – ein felles biletkultur (foto, teikningar, digitale flater).

Termene nytta i førre avsnitt, grunnstrukturar og justering eller konfrontasjon har samanheng med det Frisch omtalar som scheme, eller skjema, og korrigering eller visuell erfaring (Frisch, 2011; 2013). Frisch byggjer omgrepa på Gombrich (1960). Hos Frisch blir teiknepraksisar studert hos elevar i aldersgruppa 9-12 år, altså noko eldre born enn vi har avgrensa arbeidet vårt til. Frisch ser særleg på korleis læring av skjema er eit sosialt fenomen, der signifikante andre eller inspirasjon frå biletkulturen rundt er kjelde til læringsprosessen.

Utan at omgrepa grunnform eller skjema og korrigering blir nytta spesifikt hos Wilson, Wilson og Hurwitz (1987) har innhaldet i boka «Teaching Drawing from Art» ein tydeleg sosialkonstruktivistisk overbygnad I denne boka er det særleg referansar frå kunst- og filmfeltet som danner fundament for teiknetilnærmingane som er presentert. Forskinga det er referert til innleiingsvis får tydelege konsekvensar for korleis Wilson m.fl. formulerer sine praktiske teiknetilnærmingar i møte med born. I boka frå 1987 legitimerer Wilson m.fl. det å låne, kopiere og la seg inspirere av andre kulturelle kjelder, og syner verdien av å gi elevane ein rik visuell biletkultur som start i teikneopplæringa.

Strukturen i teikneprogrammet til Wilson m.fl. er delt i fire kategoriar, observasjons-teikning, hukommelsesteikning, frå verbal til visuell teikning og eksperimenterande teikning (vår omsetting). Kategoriane er ikkje framstilt i rekkefølge, eller som ulike nivå. Alle fire teiknemåtar bør øvast ved alle alderssteg. Men boka formidlar kva omfang desse ulike teiknemåtane bør ha på ulike alderssteg i skulekonteksten. I tillegg er der fem faktorar, «the five groups of factors influence», som påverkar ein kvar teikneprosess. Faktor I er theme, subject, symbol; faktor II er form, composition, design; faktor III er style and expressive quality; faktor IV er media og technique og faktor V er motion, emotion and duration (Wilson et al., 1987, s. 31).

Table 1 Suggested Amounts of Time To Be Devoted to Five Major Types of School Drawing Activities (in percent of total drawing time)

Drawing Type	Grade Level			
	K-3	4-6	7-9	10-12
Observational	15	20	25	25
Memory	25	20	20	20
Imagination/Fantasy	25	20	20	20
Verbal to Visual	25	25	20	20
Experimental	10	15	15	15

Table 2 Suggested Emphasis To Be Placed Upon the Five Factors That Influence Drawing Development

	K-3	4-6	7-9	10-12
<i>Factor I</i> Theme, subject, symbol	Almost always	Almost always	Almost always	Almost always
<i>Factor II</i> Form, composition, design	Sometimes	Sometimes	Often	Almost always
<i>Factor III</i> Style and expressive quality	Almost always	Almost always	Almost always	Almost always
<i>Factor IV</i> Media and technique	Sometimes	Sometimes	Often	Almost always
<i>Factor V</i> Motion, emotion and duration	Sometimes	Sometimes	Sometimes	Sometimes

Skjema 1. (Wilson, Hurwitz & Wilson, 1987)

Wilson nyttar ei form for filosofisk samtale som inngang til innhaldet i det som møter elevane. Dette innlemmar kunst- og formkultur-historie og kritikk. Raske observasjonsskisser både med utgangspunkt i anna biletkultur, men også ved direkte observasjon og registrering, blir deretter introdusert. Elles er det er lite i denne framstillinga som definerer ein stegvis progresjon. Boka gjev forklaringar og døme på ulike teikneoppgåver og innfallsvinklar, men signaliserer ikkje at den eine byggjer på den andre.

Wilson poengterer at kompleksitet i teikneutviklinga ikkje berre treng handle om å nå ein visuell realisme, og at dette berre er ein av fleire «cultural, stylistic termination points» (Wilson et al., 1987, s. 22).

Ein fenomenologisk inngang

Gjennomgangen av litteraturen så langt viser at dei teoretiske termene syntetiske og analytiske tilnærmingar ikkje åleine dekkjer feltet begynnaropplæring i teikning. Begge metoderetningar har ein læringsteoretisk overbygnad. Teoriane forklarar fleire framgangsmåtar for å lære å teikne, med ulik struktur og organisering, og forfatarane bak har intensjon om å skape støttande rammer som gjev retning og utvikling. Den litteraturen som ikkje høyrer heime i desse teoretiske kategoriane har fokus på den subjektive opplevinga, og det å erfare teikning som fenomen. Det blir hevda at framgangsmåten ikkje primært bør handle om å lære å teikne, men om å bli medvitne erfaringa og å lære å sjå, på nytt. Det filosofiske utgangspunktet samlar omgrep som føresetnadslausheit, subjektive opplevingar og erkjenningar. Inngangen er stikk motsett av det sosiokulturelle, der før-erfaringa, eit kulturelt betinga vokabular blir framheva som positivt og essensielt for læringsprosessen.

Den eine boka vert nytta som støtte til undervisning om begynnaropplæring ved to institusjonar i Norge, utan at forfatarane av bøkene definerer dette som sin intensjon. *Det skapende menneske. Tegning, form farge I* har vidaregåande elevar som målgruppe (Evrin, Lerpold, & Strømme, 1999). Vi har valt å innlemme denne fordi den blir nytta i grunnskulelærerutdanninga på tema begynnaropplæring, og fordi den representerer ein alternativ inngang. Ei open og eksplorerande fyrste erfaring med streken, definert som merker eller spor, er startpunkt i boka. Den subjektive opplevinga av dette møtet blir framheva. Boka til Folgerø Johannesen *Grunnbok i bildeskaping* (2003) har liknande definisjon av det fyrste steget i teikneopplæringa. Med Jan Groth (Tegn II, 1987) som visuell referanse skildrar Johannesen ein «følsom» strek, som har bevegelse og kan rivast laus frå det konkrete. Sjølv om streken etter kvart får meining, og det er ei målsetjing å «få sagt noe ved hjelp av egne bilder» (Evrin, Lerpold & Strømme, 1999, s. 13), framhevar forfatarane verdien av å oppleve streken, reiskap og medium, utan at konkret form eller figur er essensen i byrjinga. Varierte strektypar, mjuk, hard, fart, kraft og retning, men også fri fabulering, er ord som skildrar starten. Etter denne opne introduksjonen endrar bøkene karakter, til tydlegare instruksjon og auka kompleksitet utetter. Organiseringa av dette fagstoffet ber preg av vertikale forhold.

Desse to bøkene har på kvar sine måtar, enkelte fellestrekk med dei utbreidde teikneteoriane til Betty Edwards (2001; Originalutgåve publisert 1979) og Kimon Nicolaïdes (1941). Dei eldre teikneteoretiske bidraga har framleis aktualitet ved at dei er pensum ved til saman fem norske utdanningsinstitusjonar. Dei to har litt ulike grunngevingar for teikneopplæringa, men fleire av øvingane dei presenterer ber preg av same mål, å «tvinge» eleven ut av faste, vante, teikne- eller tenkemåtar, gjennom å utnytte sansesystemet sitt enorme potensiale. Der finst også eit visst samband til det fenomenologiske tankegodset. Eleven skal utforske fenomenet teikning så føresetnadslaut som mogleg, og i tråd med fenomenet sin eigenart. Eleven skal lære å sjå på nye måtar. Begge bøker er oppbygde av teikneøvingar som på ulike måtar utfordrar eit automatisert teiknemønster. Edwards legg særleg vekt på tilhøve mellom venstre og høgre hjernehalvdel, der opp-ned teikningar, teikne symbolske former etter

hukommelse (fordreingsøvingar) og negativ-flate øvingar, er meint å fortrenge den dominerande analytisk logiske tenkemåten lokalisert til venstre hjernehalvdel (Edwards, 2001). Nicolaïdes framhevar betydninga av naturlovene, og at teiknaren må oppleve desse gjennom heile sitt sanseapparat for å kunne ta inn det han skal teikne. Øvingar som skal hjelpe eleven å erkjenne fenomenarørsle, tyngdekraft og form får mykje plass i boka. Bøkene har opa målgruppe, men forfattarane innlemmar også yngre barn, slik forfattarane presenterer innhaldet.



Bilete 4. Pablo Picasso (1881-1973), portrett av Igor Stravinsky (Edwards, 2001)

Den sterke vektinga av sanseoppleving, og det å vere var for korleis streken i seg sjølv påverkar teikneprosessen har også referansar til Højlund sitt arbeid. Med støtte i tankegodset til Barthes skildrar Højlund den ikkje-rasjonelle nytinga i ei teiknehandling, og at denne kan gje heilt andre erfaringar og endre teikneutviklinga i uventa og rikare retning (Højlund, 2011).

Ei kritisk fundering er om små barn erkjenner og sansar den frie abstrakte streken som noko uventa, noko som utfordrar det automatiserte, og som utvidar horisontane. Frå vidt forskjellige teoretiske perspektiv syner studiar av barn sine sjølvinitierte teiknehandlingar at dei strekker seg etter å nå det Frisch omtalar som visuell kontroll (Frisch, 2013), og at det å stadig

utvikle egne teikneskjema gjev meistring. Ved å meistre teikneverktøyet kan individet skape meiningsberande visuelle teikn for seg sjølv og fellesskapet (Frisch, 2013). Spørsmålet er om den fenomenologiske inngangen i for stor grad set sin lit til ein rik dialog eller eit fruktbart møte mellom teiknar og teiknestrek.

Mange vegar til mål

Vår litteraturanalyse fortel at der finst fleire vegar til målet, nemleg det å lære fyrsteklassingen å teikne. Ei retning byggjer steg for steg, og har ei form for visuell alfabetinnlæring som startpunkt. Ei anna retning handlar om å lære eleven å meistre visuelt språk gjennom studie av omgjevnadar, og i vekslinga mellom «skjema» og «visuell erfaring». Eleven utviklar eit kulturelt betinga visuelt vokabular. Ei siste retning framhevar verdien av å aktivisere sanseapparatet, og å fjerne spor frå tidlegare erfaringar som kan hindre reelle sanseopplevingar.

Men kva er «målet», og kva vil det seie «å lære å teikne»? Gjennomgangen vi har gjort formidlar at det varierer korleis forfattarane definerer teikning som fenomen, og kva «teikning» er meint å tene til eller fungere som. Slik har heller ikkje «målet» alltid eit tydeleg innhald. Å forstå teikning som ei fabulerande rørsle, som ein respons på ei kjenslelada oppleving betyr noko anna enn å forklare eit praktisk problem gjennom ei arbeidsteikning. Teikning kan vere ideutvikling og tenketeknologi, poetisk språk, politisk ytring, open leik og presis visuell kommunikasjon. I norskfaget er mellom anna skriverammer ein utbreidd skrivestrategi som støttar eleven i arbeidet med å utvikle kunnskapar om ulike skrivesjangrar. Også den tidlege lese- og skriveopplæringa, og den analytiske metoden er grunngeve med utgangspunkt i sjangermangfaldet. Gjeldande læreplan (LK 06) set føringar for korleis grunnskulelæraren skal gje innhald til delområdet teikning i skulen. Her finst ein brei definisjon av teikning. Det skal dekke mange funksjonar, og sjangermangfaldet er stort. Korleis dei ulike teiknemetodane skissert i denne teksten støttar eleven si læring i å nå eit breitt teiknerrepertoar er mindre utforska.

Bortsett frå bidraga til Wilsons og Brookes har fleire av bøkene eit samansett innhald når det gjeld progresjon og struktur, slik at vår sortering i kategoriar kan kritiseras for vere kunstige konstruksjonar. Teori er alltid abstraksjonar og gjev ikkje eit fullstendig bilete av røynda. Vi vonar likevel at våre konstruksjonar er tilstrekkeleg transparente og kan gje rom for vidare diskusjonar om kva som kan skape oversikt på den teiknemetodiske arenaen. Med bakgrunn i å sjølve vere teiknepraktikarar har vi erfart at rammene kring vår praksis som lærarutdannarar dei siste åra er endra. Den større skulefaglege konteksten, og særleg dei teoretiske faga, har forska på begynnaropplæring i ulike fag, noko som igjen synest å ha utvikla lærarutdanninga i positiv retning. Endringa tok til ved at lærarutdanninga i Noreg vart delt i to retningar, ei utdanning for dei som skal jobbe på barnesteget, 1.-7. klasse, og ei utdanning for dei som skal jobbe med ungdom, 5.-10. klasse. Ved å ta del i lærarutdanningsfellesskapet blir vår skulefaglege kontekst, altså Kunst og handverk, utfordra. Vi har funne fleire teiknelitterære bidrag som reflekterer kring ein metode eller undervisningsstrategi, og som har gjort vår undervisningspraksis rikare. Men vi har ikkje funne teikneteori på begynnaropplæringsfeltet der refleksjonen har ein kritisk karakter. Den kritiske refleksjonen skaper innsikt i ein praksis ved at praksisen blir samanstillt og samanlikna med andre praksisar, og at ein erkjenner at dette er resultat av sosiale og institusjonelle prosessar. Å framstille ulike teiknemetodiske tilnærmingar ved sida av kvarandre kan føre til kompetansebygging på fleire plan. For det fyrste, den profesjonelle læraren vil i møte med teorien ta stilling til, finne sin stad og formulere sin personlege praksisteori. For det andre kan ein teorikonstruksjon utvikle teiknelærarar sin kunnskapsbase. Som eit tredje moment vil ei framstilling av ulike «lærer» også avdekke faglege ståstader og verdigrunnlag som kanskje har vore konfliktprega, men som i botnen kan vere delar av ein heilskap.

Sjølv om denne litteraturgjennomgangen har den norske utdanningskonteksten som ramme, og ikkje dekker det totale teiknefaglege feltet, er dette likevel eit bidrag som opnar for

at fleire utdannarar blir merksame på kva som kan karakterisere vegane. Dei teoretiske kategoriane syntetiske og analytiske tilnærmingar, og den fenomenologiske inngangen, er ein spe start på det som i framtida kan gje eit rikt spekter av teoriar om teiknemetodar i perspektivet begynnaropplæring. Før desse teorikonstruksjonane er sette ut i livet, prøvd og utforska i klasserommet eller på verkstaden, gjev det lite meining å drøfte teiknemetodane mot kvarandre. Vår neste målsetjing er å systematisk prøve ut korleis dei ulike metodane stimulerer eleven si teikneutvikling, i reell praksis.

Karen Brønne

Førsteamanuensis, PhD,
Høgskulen I Volda Avdeling for Kulturfag
Epostadresse: karenb@hivolda.no

Janne Heggvoll

Høgskulelektor
Høgskulen I Volda, Avdeling for Kulturfag
Epostadresse: heggvoja@hivolda.no

Referansar

- Aamotsbakken, B., & Askeland, N. (2013). *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage publications.
- Bakhtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C., & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays* (Vol. no. 8). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Psychology of Education and Instruction Series. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Birkeland, N. F., & Madssen, K.-A. (1995). *Begynnaropplæring: Ei undersøking av tilhøvet mellom læreplan og lærars arbeid*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforsking Volda.
- Brookes, M. (1996). *Drawing with children: A creative method for adult beginners, too*. New York: Putnam.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). doi:10.7577/formakademisk.203
- Cope, B., Kalantzis, M., Luke, A., Cazden, C. B., & Kress, G. (2011). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (Vol. 113). London: Routledge.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole*, (3), 4-10.

- Edwards, B. (2001). *Å tegne er å se: Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel* (H. N. Dahl & F. B. Larsen, Trans.). Oslo: Cappelen.
- Evrin, J. C., Lerpold, M. H., & Strømme, L. M. (1999). *Det skapende menneske: Tegning, form, farge I*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frisch, N. S. (2003). Å løse på knuten "Tegnekrisa". *FORM*(1), 20-24.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk*, 4(2), 26-37.
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. New York: Pantheon.
- Gullberg, V. H. (2006). *Barns bildeskaping: Utvikling og forutsetninger* (3. utg. ed.). Stord: V.H. Gullberg.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. Designskolen, København.
- Håland, A., Bøyese, L., Engen, L., Frost, J., Helgevold, L., Hoel, T., & Lorentzen, R. T. (2005). *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. A. F. (2003). *Grunnbok i bildeskaping: Med kunstnere i modernismen og samtidskunsten som forbilder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, K. (2017). *Gjentakelse i musikkterapi: En kvalitativ instrumentell multipel casestudie*. (PhD), Norges musikkhøgskole, Oslo. (2017:9)
- Kantawala, A., & Daichendt, G. J. (2017). George Wallis (1811–1891) and Ernest Beinfeld Havell (1861–1934): Juxtaposing Historical Perspectives on Nineteenth-Century Drawing Books in England and India. *International Journal of Art & Design Education*, 36(1), 71-81.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (Vol. nr 153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher*, 39(4), 340-346.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth. A textbook on art and education*. New York: Macmillan.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Lysne, A., Melbye, E., & Jordheim, K. (1988). *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år: Utgitt i anledning skolejubileene ved Telemark lærerhøgskole 1988*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Nicolaides, K. (1941). *The natural way to draw: A working plan for art study*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo School of Architecture, Oslo.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw - a companion to citizenship for the future. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21(2).
- Nordahl, T. (2015, 21.mai). Thomas Nordahl: «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på». *Utdanningsnytt*. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>

- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Retvik, T. (1998). *Tegning som uttrykk: Tegning, form og farge for VK2*. Oslo: Yrkesopplæring.
- Skrivesenteret, 2018. Henta frå <http://www.skrivesenteret.no/barneskole/>
- Storaas, F. (1996). *Barneteikning: Form og forteljing*. Oslo: Samlaget.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (Ny og rev. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2002). En fenomenologisk inspirert arbeidsprosedyre for analyse av improvisasjoner i musikkterapeutisk praksis: Et narrativt perspektiv. I E. Nesheim, Hanken, I. M., Bjøntegaard, B. (Ed.), *Flerstemmige innspill 2002: artikkelsamling* (pp. 51-74). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Tyrhijell, A. (1919). *Tegneøvelser for de smaa. Til bruk i hjemmet og i smaaskolen. Første hefte: Typetegning* (Vol. 1ste hefte). Kristiania: Steenske forlag.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, 2013. Vedlegg til veiledning til læreplan i engelsk. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/veiledning/veiledning-lareplanen-engelsk-udir-2013.pdf>
- Utdanningsdirektoratet, 2018. *Ordbok / Dictionary*. Henta frå <https://www.udir.no/arkivmappe/Ordbok/>
- Willenbrink, M., & Willenbrink, M. (2006). *Drawing for the absolute beginner: A clear & easy guide to successful drawing*. Cincinnati, OH: North Light Books.
- Wilson, B. (2004). Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299-328). New Jersey: National Art Education Association/ Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching drawing from art*. Worcester, Mass: Davis Publications, Inc.