

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Nina Scott Frisch

”Se tennene!”

Barnetegning - en skatt og et slags spor

En sosiokulturell analyse av
barns tegneprosesser i barnehagen

Pris kr. 35,-
ISBN 82-7569-067-6
ISSN 1501-6889

2003, nr. 4



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

”Se tennene!” Barnetegning – en skatt og et slags spor

Det interessante i førskolehverdagens barnetegning – en sosiokulturell analyse

ved høskolelektor Nina Scott Frisch, Høgskolen i Nesna



Nina Scott Frisch

er høskolelektor i forming – kunst og håndverk ved Høgskolen i Nesna . Hun er lærerutdannet, men har praksis fra barnehagen og grunnskolen som assistent, formingslærer, klasseforstander på småskoletrinnet, og spesiallærer. Hennes hovedfag er en fordypning i tegnedidaktikk. Hun har arbeidet med formingsfaget i førskolelærerutdanningen siden 1995 og med forskning og utviklingsarbeid knyttet til praksisfeltet i barnehagen gjennom nettverket ”På glitterjakt i Nord Trønderske barnehager” ledet av Aud Eli Kristoffersen. I 2003 er det opprettet et samarbeid med Båsmo barnehage på Mo og Studentsamskipnadens barnehage på Nesna i Nordland fylke.

Siden høsten 2001 har hun vært knyttet til aktivitetsgruppa for studier i sosiokulturell teori ved NTNU. Gruppen ble i sin tid satt i gang av professor i pedagogikk, Sigrun Gudmundsdottir.

Barnetegning – også et slags avtrykk.

Kan vi forene fri lek og planlagt tegneundervisning i barnehagen? Denne artikkelen presenterer en nettverksbasert undersøkelse der en barnesentrert tilnærming med å arbeidet med temaet ”Meg selv”, utvikler seg til øvelser i sakstegning eller det jeg her har valgt å kalle visuell kontroll (også kalt observasjonstegning/iakttagelsestegning). Denne uttrykksmåten er med andre ord en form for klassisk tegneundervisning i barnehagen fra det jeg velger å kalle et barnesentrert pedagogisk ståsted. Hvordan er dette mulig?

I denne artikkelen vil du finne analyser av dokumentasjon (en form for observasjon) med fokus på barns tegneprosesser i barnehagen hvor barn i 3 – 5 års alderen bruker visuell kontroll for å ”fange” den formen de ser. Du vil finne en lett tilgjengelig versjon av essensen i sosiokulturell teori. Sosiokulturell teori tar utgangspunkt i et grunnsyn som legger vekt på at relasjonen individ, historisk – sosial kontekst er uatskillelig, du kan ikke forstå individet uten å forstå dets historie/kultur og sosiale relasjoner. Og det er gjennom ulike former for sosial erfaring med andre og med historisk utviklede verktøy, at barn lærer. Tegneprosessene presentert i denne artikkelen består av tegning og dialog. Disse blir sett som en helhet, og analysert ut i fra overnevnte teorigrunnlag. Analysen har som mål å belyse spørsmålet: *Hva er særtrekkene ved 3 – 5 åringers læringskultur i visuell kontroll ?*

Nina Scott Frisch, Nesna 16.10.03

”Se tennene!” Barnetegning – en skatt og et slags spor

Det interessante i førskolehverdagens barnetegning – en sosiokulturell analyse

ved høgskolelektor Nina Scott Frisch, Høgskolen i Nesna

”Øyet kan se, hånden kan røre seg. Forholdet mellom øyet og hånd er vesentlig, ikke bare for handling, men for tenkning”.

Loris Malaguzzi oversatt av Karin Wallin (oversatt fra svensk av undertegnede)

We have trouble seeing the cultural dimension for the same reason that a fish does not see the water in which it swims. We do not focus on it, we take it for granted because we are constantly immersed in it” Giuseppe Mantovani

Barnehagen er en arena hvor en ut i fra pedagogisk tradisjon sjelden eller aldri tenker tegneundervisning. Barnehagen er og skal være en arena for lek og utvikling (Rammeplanen 1995). Vår nære pedagogiske historie tilsier at vi som voksne ikke blander oss for mye inn i et lite individs utvikling og vekst, men lar utviklingen skje ved å gi det mest mulig fritt spillerom ute i naturen og inne i barnehagen. Spørsmålet om hvorvidt fri lek og planlagte læringssekvenser kan forenes som lystbetonte aktiviteter har vært og er fortsatt en utfordring i barnehagen. Kan vi forene fri lek og planlagt tegneundervisning i barnehagen? Denne artikkelen presenterer en nettverksbasert undersøkelse der en barnesentrert tilnærming utvikler seg til øvelser i sakstegning (også kalt observasjonstegning/iakttagelsestegning). Denne uttrykksmåten er med andre ord en form for klassisk tegneundervisning i barnehagen fra det jeg velger å kalle et barnesentrert pedagogisk ståsted. Hvordan er dette mulig? For å kunne svare på dette er det nødvendig å gi noen opplysninger om bakgrunnen for undersøkelsen som datamaterialet er hentet fra:

I 1997 startet Fylkesmannen i Nord-Trøndelag ved Aud Eli Kristoffersen¹, barnehagenettverket ”På glitterjakt i Nord-trønderske barnehager”, der undertegnede deltok som en av ressurspersonene. Jeg fikk ansvar for oppgaver som å inspirere og veilede barnehagepersonale som ønsket å drive utviklingsarbeid. Felles for alle barnehagene var ønske om å jobbe nettverksbasert dvs. i et frivillig, prosjektorientert samarbeid basert på likeverdighet og utveksling av erfaring. Barnehagene satset på pedagogisk dokumentasjon som redskap for å utvikle pedagogisk praksis. De ønsket å bruke video- og kassettopptak, nedtegnelser, skisser og barnetegninger som utgangspunkt for økt innsikt i barn og barndom og egen praksis. Pedagogisk dokumentasjon blir en slags forskende tilnærming til hverdagslivet i barnehagen utført av barnehagepersonalet. (Hvis du vil lese mer om

¹ Nettverksleder Aud Eli Kristoffersen, undertegnede og barnehagepersonalet har sikret innhenting av skriftlig tillatelse fra barnas foreldre i den aktuelle barnehagen til ikke å anonymisere respondentene i denne undersøkelsen.

pedagogisk dokumentasjon se bl. annet Taguchi 1987, Dahlberg 1999, Frisch & Kristoffersen 2001). Samlet ble dette et datamateriale som ble en kilde til videre forskning i barnehagen og i høgskolen. I etterkant av temaarbeidet, som er beskrevet nedenfor, ble personalet intervjuet av undertegnede med personalets datamaterialet som grunnlag for spørsmål, diskusjon og oppsummering (Frisch 1998).

I løpet av en to måneders periode arbeidet en barnehage i nettverket med temaet ”Meg selv”. Ca 200 tegninger ble samlet inn av barnehagepersonalet i perioden. De er laget av 25 barn på to avdelinger (18 barn fra stor-avdelingen og 7 barn fra lille-avdelingen). Ca. 50 % av disse var tegninger hvor barna tegnet seg selv.

Datamateriale 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 (dvs. å se på et objekt – tegne objektet). Dette har jeg valgt å kalle at barnet får visuell kontroll over objektet det tegner. Nærmere halvparten av ”Meg selv” - tegningene er skapt i en kontekst der det er registrert at barna har brukt visuell kontroll. Den andre halvparten av ”Meg selv”- tegningene er produkter der barnet tegner seg selv sammen med andre motiv, i form av fantasitegning eller en tegning der barnet gjenskaper ulike situasjoner det ønsker å uttrykke. Disse tegningene reflekterer ikke prosessen visuell kontroll.

Ledende spørsmål når jeg går igjennom datamateriale er :

”Hva er særtrekkene ved 3 – 5 åringers læringskultur i visuell kontroll ?”

Proessen barnet arbeider seg igjennom for å fange formen de ser, er interessant, fordi den forteller oss noe om deres egne læringsstrategier, og hvordan de bruker tilrettelagte læringsstrategier. Med ”tilrettelagte” mener jeg framgangsmåter for læring som er planlagt av voksne. Representative eksempler på ulike læringsstrategier vil bli presentert i denne artikkelen.

Teori

Samtiden framhever individets betydning innen visuell kunst, mens historien viser i større grad ulike bildekulturers betingelser, utvikling og særtrekk. I vår nære historie har vi lagt større vekt på barnetegningen som individuelt uttrykk enn som øvelse og sosialisering inn i et felles bildespråk, en felles bildekultur. Vi har tilrettelagt undervisning ut i fra denne vurderingen. Lowenfeld & Brittain (1947/1973) analyserte og sorterte i sin tid flere tusen barnetegninger for å finne særtrekk ved ulike stadier i barns tegneutvikling. Dette

forskningsarbeidet var i sin tid banebrytende og har hatt stor betydning for didaktisk tenkning i USA og Europa. I ettertid kan man se av databehandlingen at sosial påvirkning ikke ble identifisert som en variabel, fordi forskerne i utgangspunktet ikke så dette som en signifikant kategori. Kontekstuelle analyser (dvs. barnetegningsanalyse med situasjons- eller prosessbeskrivelse og eventuell dialog) av mange barnetegninger gjennomført av forskerparet Wilson & Wilson (1977) har kartlagt barns læringsstrategier i tegning, og viser at mange læringsprosesser er sosiale, dvs. et produkt av individets direkte interaksjon med omgivelsene. Barn lærer å tegne av hverandre, ved å se på andres bilder og ved å se på gjenstander rundt seg, enten som hukommelsestegning (å tegne etter å ha sett) eller som vist i denne artikkelen, gjennom direkte observasjon (å tegne samtidig som de ser). Dette betyr ikke at det ikke er store individuelle forskjeller i løsningene eller tegningene. Ut i fra Wilson & Wilsons forskning er det nærliggende å tolke deres funn i lys av sosiokulturell teori og med disse teoretiske brillene se på tegneprosesser og produkt i visuell kontroll hentet fra hverdagen i barnehagen.

Ifølge sosiokulturell teori er det unike ved menneskelig utviklingshistorie bruken og utviklingen av redskap og tegn (Vygotsky 1978). Dette kalte Vygotsky høyere mentale funksjoner. Teoriens kjerne er at *relasjonen individ/historisk - sosial kontekst er uatskillelig, det ene fenomenet kan ikke forstås uten det andre* (Vygotsky 1978, Holland, Lachicotte, Skinner & Caine 1998) og *overføring av kunnskap om bruken av redskap og tegn er et historisk, sosialt og kulturelt fenomen* (Daniels 2001, Flem & Gudmundsdottir 1999, Moen 1997).

Neo-vygotskyaneren Cole (1995) forklarer begrepet *kultur* som syntesen av alle redskaper og tegn, også kalt artefakter. Disse er tilgjengelig for en gruppe mennesker. Begrepet tegn omfatter og det verbale språket. Han forklarer begrepet artefakt som et aspekt ved den materielle verden, noe som blir brukt i menneskelig handling ved ulike former for samhandling med det fysiske og sosiale miljøet. All menneskelig aktivitet som tar i bruk artefakter benevnes som *mediert handling*. Ser vi tegning ut i fra dette perspektivet er blyanten et historisk kulturelt utviklet redskap som brukes til mediert handling, dvs. å tegne.

Vygotsky definerer tegning som en del av barnets lek (Vygotsky 1978). Etter hvert får tegnet på papiret en symbolsk betydning, det blir gitt ett navn og blir det Wilson & Wilson (1977) kaller et figuralt tegn. Wilson & Wilson (1977, 1987) bruker Vygotskys begrep ”tegn” for visuell framstilling av objekter eller bevegelser. En tegning av en sky er et tegn for en sky. De kategoriserer skyen 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* (Vygotsky 1987). 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. Språket styrer tegneaktiviteten. 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, Flem 2000).

Læring skjer i en sosial kontekst, hvor dialogen / språket spiller en viktig rolle i læringsprosessen (Vygotsky 1978). Først møter vi erfaringer i en sosial ekstern setting, i samarbeid med andre mennesker, på det intermentale planet. Etter hvert internaliseres erfaringer individuelt til det intramentale planet. Det skjer en intern rekonstruksjon av en ekstern operasjon 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 en sentral utfordring for pedagogen. Ut i fra Vygotskys analyse av læringsprosesser er det flere faktorer som må til 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 den aktuelle utviklingssonen og den potensielle utviklingssonen. Læringsprosesser begynner i barnets aktuelle utviklingssone (Vygotsky 1978, Daniels 2001, Berk & Winsler 1995). Den *aktuelle utviklingssonen (eller 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 den aktuelle utviklingssonen og den potensielle utviklingssonen. Den *potensielle utviklingssonen* 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) forklarer Vygotskys begrep ”nærmeste utviklingssone” som et dynamisk sensitivt område der barnets ferdigheter utvikles sammen med mer kompetente andre.

Wertsch (1998) har videreutviklet Vygotskys teori ved å innføre 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 utviklinga av intersubjektivitet i den nærmeste utviklingssonen, og innfører benevnningen *motstand*. Motstand kan være et fokus som synliggjør ”skjulte” visuelle språk dvs figurale tegn og læringsstrategier som tilhører barnekulturen. Dette fokuset kan hjelpe oss til å se en motsats til voksenkulturens forestillinger om hvilke læringsstrategier barn bruker og hva barnetegning skal være (les og Opphus (1984) som har det samme fokuset i sin undersøkelse av læringsstrategier og motivvalg i tegning blant ungdom).

Wertsch (1998) støtter seg på Bakhtin (1981) når han argumenterer for at de dialektiske prosesser² driver fram ulike språk. Alle språk forholder seg til sin spesielle sosiale kontekst og inneholder fortid, nåtid og framtid. Når han setter språket i en historisk og sosial kontekst, hevder han at enhver ytring er relatert til fellesskapets ytringer, dvs. til andres ytringer (Wertsch 1998, Daniels 2001, Flem 2000). I enhver ytring finnes tidligere ytringer og kimen til framtidige ytringer i det sosiale rom. Tegning kan sees på som en ytring. Ut i fra Bakhtins teori, bærer den i seg fellesskapets tegninger. I tegningen vil vi da finne tidligere tegninger, den nåværende tegning og kimen til framtidige tegninger (Wilson, Hurwitz og Wilson 1987). Bahktin hevdet i sin teori at enhver ytring er halvparten din egen og halvparten andres. Ut i fra dette kan vi si at en tegning tilhører barnet, og samtidig tilhører fellesskapet.

Pedagogisk stillasstøtte er en metafor hvor pedagogisk støtte, i dette tilfellet fra førskolelæreren i barnets nærmeste utviklingszone, sammenlignes med bruken av stillas i byggfaget, utviklet fra Vygotskys arbeid av Wood, Bruner og Ross (1976). 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 læringssituasjon blir stillaset å tilby fysiske og mentale støttefunksjoner slik at barnet kan gjennomføre oppgavene den står ovenfor. I prosessen med å mestre arbeidsoppgaven taes stillaset gradvis ned til målet er nådd, dvs. at barnet mestrer oppgaven alene, uten støtte. Da kan stillaset flyttes til nye oppgaver (Wood, Bruner og Ross 1976, Bruner 1985, Madsen 2000). Det essensielle her er at barnet får støtte når det selv utforsker noe og trenger støtte (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

² Hegel: tese – antitese = syntese, som igjen produserer ny antitese, dvs. teorien om motsigelser som drivkraften i all utvikling. Her vil det: ytringer skapes i en sosial kontekst, sammen med andre ytringer. De utvikler og farger hverandre, og skaper nye ytringer.

aktuelle utviklingsnivåer hvor kompetansen er internalisert. Tharp og Gallimore (1988) beskriver seks støttestrategier som stillas i den nærmeste utviklingssonen.

1) *Modellering* er å gi mulighet for imitering og kopiering. Denne metoden har vært brukt innen visuelle kunsthøgskoler i flere århundrer. Ifølge Wilson & Wilson (1977) 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 som en måte å tilegne seg til kompetansen som ligger i å tegne dette bestemte figurale tegnet .

2) *Forsterking* og 3) *respons* er tilbakemeldingene barn får av hverandre og av førskolelæreren og som fungerer i en sosial setting. Å gi respons vil si å oppmuntre og veilede barnet i tegneprosessen. Det handler først å fremst om å sikre de gode prosesser barnet er inne i. Å framheve gode eksempler ut i fra de kulturelle normer innen de forskjellige kulturelle sosiale grupperingene, virker modellproduserende. Det er med på å skape modeller som kan imiteres, eller andre kan la seg inspirere av dem. Her kan førskolelæreren rose og dermed forsterke figurale modeller eller modeller for læringsstrategier. Disse modellene er ikke nødvendigvis de samme som barnet / barnekulturen verdsetter, jfr. Wertsch`s begrep *motstand*. Førskolelæreren kan rose tegninger som etter hennes/hans mening preges av individuelle kreative løsninger. Barnet kan likevel oppleve sin egen tegningen som rar, eller mislykket ut i fra sine forbilder. Og omvendt, førskolelæreren kan framheve og demonstrere forbilder som barnet ikke opplever som sine uttrykk. Pariser (1999) hevder at i barns utvikling av visuelle symbol, spiller de verdier det kulturelle fellesskapet har en viktig rolle for hvordan systemer med visuelle symbol utvikles. Han hevder at voksnes aksepterte visuelle symbol og den kunstretning disse verdsetter er med på å forme barns visuelle utviklingsprosesser og produkt. Fotografiapparatet ble oppfunnet som redskap for å fange en visuell virkelighet, på midten av 1800-tallet. Da kom impresjonismen og ekspresjonismen som kunstretning med det spontane, sanselige og visuelle produkt som nye verdier verdsatt i det voksne kulturelle fellesskapet (Danbolt 1997, Gombrich 1979, Gerhardus 1979). Å tegne ”virkelighet” stod ikke lenger i fokus. Pariser konkluderer med at de visuelle verdiene vi har på et makroplan har betydning for hvordan vi ser på barns tegninger/tegneprosesser i et mikroplan. Dette støttes også av forskningen til Fineberg (1995), som analyserer det moderne kunstneriske uttrykk ut i fra barnetegningens formspråk. Med andre ord, vi verdsetter ofte, ut i fra vår bildekulturhistorie, det ”barnlige” i barnetegningen og framhever dette uttrykket som gode modeller.

4) *Instruksjon* og 5) *å stille spørsmål* involverer språket som en viktig komponent. Dialogen og samtalen som fletter inn instruksjon kan være en viktig del av tegneprosessen.

Bruk av et felles begrepssystem kan hjelpe barn å bevisstgjøre seg en visuell form. Nyborg (1990)³ har utarbeidet det han kaller grunnleggende begrepssystemer (GBS) som et tankeredskap for bl. a. instruksjon. Formen og handlingene knyttet til å lage formen modelleres verbalt med begreper som førskolelæreren og barnet har en felles forståelse av, før eller samtidig som barnet gjennomfører tegneoppgaven (Nyborg 1990, Nicolaides 1990). Forståelsen av begrepet *instruksjon* kan godt sees i sammenheng med små barns bruk av *indre tale eller selvinstruksjon* (se ovenfor Vygotsky 1978). Å stille spørsmål er en grunnleggende læringsstrategi. Gjennom ord og tanker utvikles sansemessig bevissthet. Tharp og Gallimore (1988) presenterer to typer spørsmål, begge relevante. *Utforskende spørsmål* er å spørre for å finne ut hva barnet ser, hva det forstår, hva som er barneperspektivet i tegneprosessen. Å bruke denne strategien vil og si å stimulere barnet til å stille egne utforskende spørsmål om objektet som tegnes. *Støttespørsmål* er å spørre for å hjelpe barnet fram til større forståelse eller sansemessig bevissthet. Dette er svært vanlig i forhold til bevisstgjøring av plassering av gjenstander i rom, proporsjoner, tingenes faktiske form og gjenstanders faktiske farge.

6) *Kognitiv strukturering* er definert som to ulike strukturer. Den ene er strukturer for kognitiv aktivitet og forklaringsstrukturer. I tegning vil GBS eller GBS-lignende instruksjon kunne defineres som dette, f. eks. å forklare hvordan gjenstander eller bilder er bygd opp. Den andre er strukturer for handlinger i selve læringsprosessen. Det er å gi barn mulighet til å oppdage / skape seg egne forståelsesstrukturer, en form for *styrt oppdagelse*. 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 læringssituasjonen. (Tharp og Gallimore 1988, Postholm 2000). 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 temaer og problemstillinger initiert av voksne, der barna utforsker mulige løsninger på spørsmål ut i fra egne strategier, en form for prosjektarbeidsmetode.

Som nevnt innledningsvis er tegningen et utgangspunkt for visualisering av kulturelle og individuelle spor. Den sosiokulturelle teoretikeren Zinchenko (1985) drøfter i sin artikkel "Vygotsky and the units for analysis of mind" forholdet mellom interne prosesser og ekstern handling. For å belyse dette komplekse fenomenet foreslår han å lete etter indre mentale

³ Nyborg hevder at GBS systemet kan utvikle øye-hånd koordinasjon (GBS er et system av språk/begreper, dvs. intersubjektive strukturer som fungerer som verktøy eller hjelpemiddel for å utvikle kunnskap). Dette systemet kan fungere i utvikling av visuell kontroll (Frisch 1994).

komponenter i ekstern handling. Vi kan si at tegning er en ekstern handling hvor vi kan søke etter interne mentale prosesser. Her vil være læringsprosesser påvirket av kulturelle og individuelle faktorer. Noen av de kulturelle faktorene vil være internaliserte, og noen av de individuelle faktorene vil komme til uttrykk eksternt i en sosial kontekst.

Neo - Vygotskyanerne Holland, Lachicotte, Skinner og Cain (1998) anvender begrepet ”figured world” for å beskrive kulturelle regler og forestillinger som styrende for adferd innenfor en definert gruppe mennesker. Deres bruk av begrepet er nyttig når kulturer skal beskrives og kulturelt betingede prosesser skal identifiseres. Hva kjennetegner ”the figured world of learning to draw” blant 3 – 5 åringer? Hvilke sett av regler finnes i forhold til læringsstrategier i tegning i denne aldergruppen? Som det formuleres innledningsvis: ”*Hva er særtrekkene ved 3 – 5 åringers læringskultur i visuell kontroll?*” .

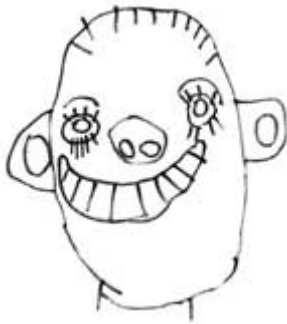
Dataanalyse fra et sosiokulturelt perspektiv

Data gjennom pedagogisk dokumentasjon er som allerede nevnt hentet fra barnehagenettverket ”På glitterjakt i Nord-trønderske barnehager”. Hver høst har barnehagepersonalet initiert temaet ”Meg selv” som ramme for oppstart av barnehageåret ved småbarnsavdelingen (0 - 3 år). Dette temaarbeidet følges opp av storavdelingen (4 – 6 år). Dette temaet er satt inn fordi pedagogene har gjennom en årrekke observert hvor fokusert barn er på seg selv og hverandre når de begynner nye i barnehagen. Målsetningen er at hvert enkelt individ blir synlig i barnehagen og får presentert andre barn rundt seg. Barnet har et tilrettelagt miljø hvor voksne har satt opp speil, tegnebord og blyanter 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 Gallimore`s (1988) strategi *styrt oppdagelse* for å oppmuntre til tegneaktivitet. Tema og tilrettelegging av miljøet gjør at mange barn finner fram til egen – initierte tegneaktivitet som denne dokumentasjonen er en del av. Med ”egeninitiert” menes her en aktivitet som kommer i gang uten verbal instruksjon fra andre barn eller voksne.

Dokumentasjonen omfatter også en tegnesituasjon fra stor-avdelingen (4 – 6 år). Denne tegneprosessen gir et eksempel på enda en læringsstrategi i tegning, modellering, og kan belyse nye sider ved ”the figured world of learning to draw”, det vi på norsk kan oversette til barns *læringskultur i tegning*.

Jeg vil presentere tre tegneprosesser. Disse er representative for tendenser i datamateriale. Det er Aleksander 4 år, Dafina 3,6 år og Malin 5,1 år sine tegninger og dialog som er utgangspunktet for å belyse spørsmålet jeg stiller meg: ”Hva er særtrekkene ved 3 - 5 åringers læringskultur i visuell kontroll?”

Aleksanders tegning. Aleksander (4) setter seg foran speilet og tegner seg selv:



"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, eller *selvinstruksjon*, i spenningsfeltet mellom indre og ytre tale (Vygotsky 1978). Vi kan se hvordan Aleksander fanger mer av formen han ser (hodet sitt) ved at han får mulighet til å bruke læringsstrategien selvinstruksjon. Selvinstruksjonen her består av et samspill mellom indre språklige prosesser og ytre visuelle stimuli (speilet, tegningen) som han bruker aktivt. Med ”aktivt” mener jeg her etter guttens eget initiativ. Samspillet mellom det Zinchenko (1985) kaller interne prosesser (språklig selvinstruksjon) og ekstern handling (bruk av ytre visuelle stimuli) trer klart fram. Ser vi tegningen isolert, uten pedagogisk dokumentasjon (nedtegnet dialog / observasjon av prosess), ville det vært vanskelig å finne de særegne indre mentale komponentene i dette ”eksterne” eller konkrete visuelle uttrykket.

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 formsikkerhet i strekføring er en del av hans finmotorikk. Men redskapene og læringsstrategiene han tar i bruk, er kulturelle og består av følgende særtrekk: 1) Han bruker tegning med kulturelt skapte redskapene blyant og papir, som en del av

opdagelsesprosessen. 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. I denne sammenheng er det naturlig å trekke inn Coles (1995) definisjon av en kultur som syntesen av alle redskaper og tegn (artefakter) tilgjengelig for en gruppe mennesker.

Aleksander bruker speilet som stillasstøtte (se også Berk & Winslers (1995) bok "Scaffolding childrens learning: Vygotsky and early childhood education" for å lese mer om bruk av stillasstøtte). 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 hjelpemiddel 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 kaller en ny aktuell utviklingszone. 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.

Gjennom bruk av visuell kontroll i tegneprosessen skaper Aleksander et figuralt tegn for sitt hode.

Dafinas tegning. 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 et nytt element i denne tegneprosessen, *en kompetent person* (se Vygotsky 1978 om den mer kompetent 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. Wells (1985, 1999) omfattende forskning viser at optimale språkopplæringsvilkår for førskolebarn er å få utforske egeninitierte tema gjennom dialog med voksne og andre barn. Wells kaller dette ”dialogic inquiry” eller *dialogisk utforskning*. 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 (dvs. læringsstrategien *å stille spørsmål*, Tharp og Gallimore 1988) med en kompetent person utvikler hun *både* sitt ordforråd og sin tegning. Vi ser hvordan Dafina bruker sitt sosiale – kontekstuelle miljø for å lære, og vi ser hvordan hun selv styrer denne læringsprosessen.

Malins tegning. Bildet viser Malins (5,1) tegning av seg selv.



Malin sier:

-"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 vi at det er seg selv hun tegner) tegnes etter en modell. 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 prinsessesmal, 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”). Hun kombinerer modellen eller malen med visuell kontroll. En kontekstuell observasjon (den røde buksa hun har på seg denne dagen) tegnes inn i en internalisert form som tidligere er lært gjennom visuell kontroll. 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 og kropp før, og den er lært i en sosial kontekst. 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. Men hennes strek har også en sosiokulturell historie, jfr. analysen av Aleksanders tegning.

Malin bruker det Nyborg (1990) kaller Grunnleggende BegrepsSystemer (GBS) når hun modellerer verbalt formene og fargene hun tegner. Begrepene hun bruker er ord vi bruker for å beskrive formale fenomen. Nyborg opererer med ulike kategorier grunnleggende begrep som størrelse, rund form og farge. For å kunne bruke dem som en del av et læringssystem må

de forstås, dvs at *intersubjektivitet*, eller en felles forståelse, er en forutsetning for å bruke begrepene som instruksjon og som her, selvinstruksjon. Hun beskriver seg igjennom prosessen med å tegne det figurale tegnet for seg selv ved å bruke formuttrykk som ”stort”, ”store” og ”knappnese” (en nese som er rund som en knapp). Hun teller fingre og tær og viser reell mengdeforståelse. Hun kan navn på farger, hun gjenkjenner dem og velger aktivt å gjengi rødfargen i sin egen bukse. Dette er språklige kulturelle begrep, men det unike er at hun har forstått dem.

Kontekstuelle analyser (dvs. barnetegningsanalyse med situasjons / prosessbeskrivelse og eventuell dialog) av mange barnetegninger gjennomført av forskerparet Wilson & Wilson (1977), viser at barn lærer å tegne av hverandre, gjennom direkte observasjon og indirekte observasjon (hukommelsestegning). Malin bruker begge disse strategiene. Hun har lært å tegne prinsesser av Kristin, gjennom sosial interaksjon. Hun husker Kristins mal for prinsesse, som hun gjentar, og hun justerer malen ved å bruke visuell kontroll i tegneprosessen ved å bytte ut kjole med rød bukse.

Bakhtin (1981) setter språket i en historisk og sosial kontekst, han hevdet 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 tegneseriefigurer, og varianter av prinsessemalen til Kristin finnes som en kjent figural ytring i det større fellesskapet.

Oppsummering av dataanalyse: Vi kan oppsummere dataanalysen ved å prøve å svare på: Hva består ”the figured world of learning to draw” av? Hvilke sett av regler og særtrekk gjelder for barn i aldersgruppen 3 – 5 år sine læringsstrategier i tegning? Eller som sagt innledningsvis:

”Hva er særtrekkene ved 3 – 5 åringers læringskultur i visuell kontroll ?

Materialet viser at:

1. Barn i denne aldersgruppen bruker *språket* som verktøy for å tegne seg igjennom tegningen som instruksjon og oppdagelsesredskap.
2. Barn i denne aldersgruppen bruker aktivt dvs. *egeninitiert* visuell kontroll (øye/håndkoordinasjon) for å fange formen et objekt har når førskolelæreren tilrettelegger

for styrt oppdagelse. De korrigerer selv aktivt tegningen slik at de opplever å ha større visuell kontroll over objektet (dvs at tegningen i større grad ligner de barnet ser).

Fordi barnet i tegnesituasjonen utfordres til større visuell kontroll, ser vi at de verbale ytringene knyttet til tegneprosessen fokuserer på den tegnetekniske og begrepsmessige siden ved tegneprosessen. Ut i fra datamateriale kan det syntes som om fortellingen, fantasien, dramaet og det tegningen skal uttrykke, ikke får stor ”verbal” plass i tegneprosessen. Hopperstad (2002) viser i sin avhandling 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*. Hopperstads 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.

Drøfting

Bae (1984) viser i sin rapport fra praksisfeltet hvordan tegnesituasjoner er kilde til barns utfoldelse intellektuelt, emosjonelt og sosialt. Tegningen og tegneprosessen blir med andre ord et slags avtrykk av individet og dets sosiale og kontekstuelle relasjoner og en katalysator for emosjoner, kunnskap, sansning, oppdagelser, fortelling og erfaring. 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, nærmere bestemt didaktiske miljø. Den 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 og det unike i at bare individet er i en sosiokulturell interaksjon med omgivelsene ut i fra sitt ståsted. Ingen har akkurat din sosiale og kulturelle historie. Den må, ut i fra sosiokulturell teori, være individuell og unik selv om den kan ha mange felles trekk med andre ved å være i interaksjon med andre, slik Bakhtin (1981) hevder. Dette aspektet illustreres også godt i kasusstudiene til Holland, Lachicotte, Skinner og Cain (1998) som gjengis i boka ”Identity and agency in cultural worlds.”

Eisner (1991), drøfter i sin bok ”The enlightened eye” det han kaller ”academizing kindergarden” eller på norsk akademisering av barnehagen. Han argumenterer for systematisk

å imøtekomme barns naturlige behov for å lære innen visuelle fag, også i barnehagen . Motargumentet for dette har vært at en slik pedagogikk akademiserer barnehagen for på denne måten å ta fra førskolebarn det særegne ved å være barn i lek. Systematikken i nettverksbarnehagene består av temaarbeidet ”Meg selv”, tilrettelegging av miljøet med spill, tegneredskap lett tilgjengelig, og bruk av læringsstrategien *styrt oppdagelse*. Vernet om førskolealderens særegenhet som en arena for lek står sterkt i Norden. Vi er inne på et ømtålig tema når vi tilrettelegger for en form for klassisk tegneundervisning i barnehagen. Dataanalysen viser at med et barnesentrert pedagogisk ståsted som plattform oppnår barnet visuell kontroll over det figurale tegnet for hode - kropp ut i fra de utviklingsmessige mulighetene barnet til enhver tid har. Aleksanders og Dafinas tegneprosesser er selvstyrte og som uttrykk, genuint individuelle. Lowenfeld og Brittain (1979) kaller utviklingsstadiet Aleksander og Dafina befinner seg på for rablestadiet (2 – 4 år). Ifølge Lowenfeld og Brittain prøver ikke barnet å kopiere visuell form og det er først i førskjemastadiet (4 – 7 år) at barnet tegner mennesket. I denne sammenhengen må det sies at Lowenfeld og Brittains data er fra 40-50-tallet. Men disse stadiene er en del av et forskningsbasert pensum i norsk lærer- og førskolelærerutdanning. Gjennomgående viser datamateriale fra nettverket en sikkerhet i streken og detaljrikdom i uttrykk som vi kan se springer ut av et sosialt kontekstuellt pedagogisk fokus. Dafinas nysgjerrighet på detaljer som ”øyevipper” og ”teinner” i en alder av 3,6 år øker bare tegningens individuelle, ekspressive uttrykk. De fleste pedagoger vil forbinde disse med gode barnetegninger, dvs tegninger som preges av hvert enkelt barns individuelle løsning og som uttrykker det genuint ”barnlige”.

Aleksander og Dafina tegner etter eget initiativ menneske med stor detaljrikdom, og de ligger langt foran sin ”kategori” – rablestadiet. Kellogg (1970) har studert et stort antall tegninger produsert av 2 – 3 åringene og 3 – 5 åringene. Hennes meget interessante teori utviklet gjennom et stort kvantitativt og kvalitativt forskningsarbeide inneholder følgende: Barns tegneutvikling preges av en lineært ordnet medfødt progresjon uavhengig av den visuelle verden. Denne progresjonen består av ”urformer”, dvs. grunnleggende rableformer og etter hvert former som sirkler, kors osv. I sin avhandling ”Analyzing children`s art” (1970) trekker hun paralleller til keltisk, norrøn og inka-kulturenes bruk av lignende symbol. Kellogg legger vekt på at barnet ikke legger noen mening i symbolene. Disse ligger inne i barnet som et arketyrisk, allmennmenneskelig grafisk repertoar. Drivkraften til å tegne er en universell lyst til å oppfatte form og skape form. Ifølge Kellogg produserer barn i 2 – 3 års alderen nesten alltid abstrakte bilder. Dafinas tegneprosess blir et innlegg i debatten. Hun er tre og et halvt år

og viser som nevnt ovenfor, en egeninitiert nysgjerrighet på å skape meningsfulle visuelle symbol for den virkelige verden, eller det Wilson & Wilson kaller figurale tegn.

Datamaterialet viser og at det meningsskapende i selve tegneprosessen fokuserer på det visuelle, dvs. hvordan hodet ser ut, ikke på å fortelle en fantastisk historie. Noen vil hevde at prosessen å tegne sitt eget hode i seg selv er en fantastisk historie. Men dette viser at fokuset for tegneaktivitet i barnehagen bør preges av variasjon, dvs. å unngå ensidighet, slik at det fabulerende, fantastisk fortellende i barns tegneuttrykk får god plass. Pedersen (1999) viser gjennom sitt forskningsarbeide at den fabulerende fantasitegningen får en sikrere strek og større detaljrikdom når barnet i sin læringshistorie veksler fokus mellom fabulerende fantasitegning og tegneprosesser der visuell kontroll står i sentrum. Dette er og personalets erfaring. Personalet ved barnehagen poengterer i oppsummeringen av temaarbeidet at tegningene barna hadde produsert når de brukte visuell kontroll hadde et større detaljnivå i forhold til tegninger de tidligere hadde sett barna tegne. Detaljnivået på f. eks. det figurale tegnet for hode ble overført til fantasitegninger eller fortellende tegninger.

Malins tegning vil enkelte pedagoger hevde, er det Køhler og Pedersen (1978, 1981) kaller en "klisje". Hennes barnekultur verdsetter Kristins mal for prinsesse, det er derfor hun har lært seg den. Malin er stolt av at hun kan den. Å tegne seg selv ut i fra en annen persons mal, som i dette tilfelle Kristins prinsessemal, vil nok i noen barnehager representere en form for *motstand* (Wertsch 1998). Ut i fra et sosiokulturelt ståsted, vil pedagogen kunne fokusere på hennes sikre form og farge- beherskelse og klare læringsstrategier. Pedagogen vil se Malins evne til og glede seg over å klare å sosialisere seg inn i sin bildekultur ved å tegne slik hun gjør.

I datamateriale har jeg ikke funnet en gutt som har tegnet seg selv ut i fra en "prinsemal". Å være opptatt av prinsesser er ikke uvanlig blant jenter på ca. 5 – 6 år. Vi kan derfor si at for Malin på 5,1 år spiller kjønn en rolle i valg av figurale tegn/ modeller. Kristin tegner prinsesser på denne måten. Malen er en del av en jentekultur. Spiller alder en rolle? Dafinas (3,6) tegning av sitt hode og Aleksanders (4) tegning av sitt hode indikerer ikke umiddelbart noen kjønnsforskjeller. Begge tegningene er et resultat av tegneprosesser hvor visuell kontroll taes i bruk. Minsker kjønnsforskjellene i tegneuttrykket og motiv jo mer barnet bruker visuell kontroll og kanskje som her, ikke bruker sosialt lærte modeller? Det er ikke usannsynlig, selv om det er grunn til å tro at objektene barnet er motivert til å tegne også etter hvert kan bli styrt av interesser basert på kjønns sosialisering.

Det kan også settes spørsmålstegn ved hvorvidt læringsstrategien *styrt oppdagelse* kan sies å oppmuntre til det jeg her kaller egeninitiert handling. Kan barnas tegnehandlinger

være egeninitierte og samtidig styrt? Med styring menes at det er voksne som har som pedagogisk mål gjennom tilrettelegging å stimulere barna til tegneaktivitet hvor de bruker visuell kontroll. Etter min mening er læringsstrategien *styrt oppdagelse* så åpen at vi snakker om en tilrettelagt inspirasjon og å gi en mulighet for handling, dvs. å tegne. Fraværet av verbal instruksjon fra andre i initiering av tegnehandling er og en indikator på at tegneaktivitetene her, med bruk av visuell kontroll, kan kalles ”egeninitiert”. Fra pedagogens ståsted er det viktig at utfordringene ligger innenfor barnets potensielle utviklingszone. For barna er det viktig at tegneprosessen oppleves som en lystbetont utfordring. Og tegnematerialet viser at de barna som bruker visuell kontroll, lykkes i å skape figurale tegn, som berikes med flere detaljer, ut i fra deres utviklingsnivå.

Avsluttende metodologiske refleksjoner

Jeg har ikke som utgangspunkt et fokus på kvantitative problemstillinger. Men det er helt klart at i løpet av dette lille prosjektet dukket det opp spørsmål jeg ville få svar på gjennom kvantitative undersøkelsesmetoder. For eksempel kom det fram under intervjuet med barnehagepersonalet at erfaringene deres fra dette temaarbeidet var at den generelle tegneaktiviteten blant barna *økte* når det ble tilrettelagt for at barna kunne arbeide seg igjennom prosessen med å få økt visuell kontroll over objekter de er opptatt av ellers i barnehagehverdagen. Denne erfaringen er didaktisk viktig. Dataene som kommer fram bør kunne danne grunnlag for en større undersøkelse der kvantitative data kan kvalitetsikres gjennom et større antall respondenter. 25 barns tegninger er for lite til å kunne gi svar som skal indikere generelle tendenser av mer kvantitativ karakter blant barn i barnehagen i dag (Ilstad, 1989). Nye spørsmål oppstår: Er det noen få ”tegneflinke” barn som tegner mye ved denne kontekstuelle pedagogiske tilretteleggingen, eller er det en jevn økning i tegneaktivitet hos de fleste barna? Hva vil ”økt” si? Hva er gjennomsnittsproduksjonen av tegninger for et barn i barnehage i Norge i dag over et gitt tidsrom? Er det aldersforskjeller, kjønnsforskjeller?

Et annet metodologisk ankepunkt vil kunne være at undertegnede ikke har foretatt egne feltobservasjoner. Jeg har ikke brukt meg selv som forskningsinstrument i selve feltarbeidet i barnehagen slik kvalitativ metode og tilnærmingen ”kasusstudier” tilsier (denne tilnærmingen ville det være naturlig å bruke her, jfr. rammene for kasusstudier skissert i Gudmundsdottir 2003, Creswell 1998) . Jeg vil likevel holde fast ved at barnehagepersonalets datainnsamling og erfaringer knyttet til innsamlingen er et svært verdifullt bidrag sett med forskerens blikk. Måten å samle inn data på involverer aktører i feltet og initierer derfor en form for aksjonsforskning, hvor aktørene gjennomgår en forandring gjennom selv å bli

forskere, dvs. å selv samle inn data og gjennom dette oppdage ulike prosesser i forskningsfeltet som kan forandre praksis.

Gjennom et nært samarbeid med barnehagepersonale innhentes data dvs. barnetegningene og de kontekstuelle observasjonene av tegneprosessene. Dataene er verifisert gjennom intervju av barnehagepersonalet. Barnehagepersonalets oppsummerende erfaringer er i seg selv et stykke feltarbeide, dvs. nedtegnelse av flere stemmer og ytringer direkte erfart av forskeren/undersøkeren selv. Dette har vært et tidsbesparende grep som ved en eventuell gjentakelse og en utvidelse av en lignende undersøkelse vil kunne suppleres med forskerens egne feltobservasjoner i barnehagen. Her kunne man også, hvis tillatelse gis, utvidet intervjuene til å inkludere barna.

Anonymisering av kassustudiene vil være en annen forandring i observasjon og rapporterings - prosessene som vil være påkrevd.

Til tross for disse metodologiske refleksjonene rundt dette lille prosjektet mener jeg tendensene i materialet likevel er så interessante at de bør kunne danne et utgangspunkt for videre diskusjon og nye undersøkelser.

Takk til personalet ved Ørmelen barnehage i Verdal kommune for datainnsamling.

Artikkelens tittel er inspirert av Berit Baes rapport nevnt i litteraturlisten.

Sitatet av Loris Malaguzzi i begynnelsen av artikkelen er hentet fra opptak (tape) gjort av Utbildingsradion: ”Ett barn har hundre språk”, del 2.

Litteraturliste

- Bae, B. (1984). *“Skal si deg hva jeg gjorde imorgen” – Om det interessante i det almindelige*, Rapport fra en studiepermisjon, Barnevernsakademiet, Oslo.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*, red. Holquist, C. : University of Texas Press, Austin TX, s. 291, s. 293.
- Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding childrens learning: Vygotsky and early childhood education*, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective, red: Wertsch, J.V.: *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 24 – 25.
- Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural genetic methodology, red. Wertsch, J.V., Del Rio, P., Alvarez, A. : *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, USA, s. 187 – 213.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*, Sage Publications Inc., s. 61 – 63, s. 144, s. 154.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: post-modern perspectives*, Falmer, London.
- Danbolt, G. (1997). *Billedspor 2*, Tell Forlag, Vollen, s. 140.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*, Routledge Falmer, New York, s. 15, s. 19 – 30, s. 67.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye : Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Macmillan Publ. Co, New York, s. 14.
- Fineberg, J. (1995). *The innocent eye – Childrens art and the modern artist*, Princeton University Press, New Jersey.
- Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (1999). Vygotsky i spesialpedagogikken, *Spesialpedagogikk 1999, nr. 10*, s. 3.
- Flem, A. (2000). Den inkluderende skole fra ideologi til praksis, *Skriftserien Klasseromsforskning, nr. 8*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim s. 25 og 26, s. 30 og 31, s. 35.
- Frisch, N.S. (1998). *Øyet*, rapport fra Ørmelen barnehage. Høgskolen i Nesna.
- Frisch, N.S. & Kristoffersen, A.E. (2001). Dokumentasjon og kvalitetsutvikling i barnehagen, *Norsk Førskolelærerblad, nr. 16, 2001*.
- Gerhardus, M. (1979). *Expressionism*, Phaidon Press limited, Oxford, s 26.
- Gombrich, E.H. (1979). *Verdenskunsten*, Aschehoug & Co, Oslo, s. 416.
- Gudmundsdottir, S. (2003). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet. Et sosiokulturelt perspektiv i *Klasseledelse*, red. : Pettersson, T. & Postholm, M.B., Universitetsforlaget, Oslo, s. 21 – s. 31.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Harvard University Press, Massachusetts, preface – s. 18, s. 111.
- Hopperstad, M.H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning, en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*, Dr. polit – avhandling, NTNU, Trondheim.
- Illstad, S. (1989). *Surveyemetoden*, Tapir, Trondheim.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing childrens art*, California.
- Køhler, R. & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*, Ulrika, Bredsten.
- Køhler, R. (1981). Børns bilder, børns verden – et pedagogisk utviklingsprosjekt om børnebilledets socialisation, *Bild i skolan, nr. 3*.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1979). *Kreativitet og vækst*, dansk oversettelse av ”Creative and mental growth”, 6. utgave New York 1975, første utgave 1947, Jul. Gjellerup Forlagsaktieselskap, København.
- Madsen, J., Svendsen, G. & Gudmundsdottir, S. (2000). Kognitiv læretid. Undervisningsmetoder som synliggjør læringsprosessene og støtter elevene, *Skriftserien Klasseromsforskning, nr. 7*, Tapir, Trondheim, s.50.
- Mantovani, G. (2000). *Exploring borders: Understanding culture and psychology*, Routledge, London, s. 1-2.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). “Det å sende han Tom ut av klassen, e ikke nå løysning.” *En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Skriftserien Klasseromsforskning, Tapir, Trondheim.
- Nicolaïdes, K. (1990). *Den naturlige måte å tegne på*, originaltittel: The natural way to draw 1941, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, s. 58.

- Nyborg, M. og Nyborg, R. (1990). *GBS-Grunnleggende begrepssystemer i det å lære skolens og "livets" fag*, Norsk Spesialpedagogisk Forlag, Haugesund Offset a/s, s. 204 og 205.
- Opphus, B.I. (1984). *Ungdommens billedproduksjon*, hovedfagsoppgave ved Statens Lærerhøgskole i Forming, Oslo, s. 167.
- Pariser, D. (1999). Children of Kronos, *The Journal of aesthetic education* 1999 nr. 1 s 62 – 72, her s. 64.
- Pedersen, K. (1999). *Bo`s billedbog – en drengs billedmessige socialisation*, Dansk Psykologisk Forlag, København, s. 235 – 245.
- Postholm, M.B. (2000). *The accidental learner: Experiences from participation in classroom research*, Paper presentert at The European Conference on Research on Education (ECER), Lathi, Finland, September 2000, (www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/publikasjoner.html).
- Rammeplan for Barnehagen* (1995). BDF Barne- og familiedepartementet, s 75.
- Taguchi, H.L. (1997). *Varfor pedagogisk dokumentasjon?*, HLS Forlag, Stockholm.
- Tharp, R. og Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 47 – 69.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, s.54 – 56, 86, 106 –110.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and Speech*, Plenum Press, New York.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years, Language at home and at school; v. 2*, Cambridge University Press, New York.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge University Press, New York.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*, Oxford University Press, New York, s. 77, s. 111 – 123, s. 145 – 148.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawing of young people, *Art Education* 1977 nr. 1, s. 5 – 11.
- Wilson B., Hurwitz, A. & Wilson, M. (1987). *Teaching drawing from art*, Davis Publications Inc, Massachussetts, s. 15, s. 24, s. 30-31, s. 39.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G.(1976). The role of tutoring in problemsolving, *Journal of child psychology and psychiatry, hefte nr. 17*, s. 99.
- Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky`s ideas about units for the analysis of mind, red: Wertsch J.V.: *Culture, communication, and cognition: Vygotskyan perspectives*, Cambridge University Press, USA s. 108.

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrike rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

FoU-veilederne ved Høgskolen i Nesna
Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll
Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna
8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)
Fax: 75 05 79 00
E-postmottak: ninfo@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Bestilling via Internett: http://www.hinesna.no/bibliotek/skjema/bestilling_skriftserier/best_skjema2.htm

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allen	40,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-