



# Bachelorgradsoppgave

Hva er en torsk?

What is a cod?

Barns tegninger av en torsk.  
Children`s drawings of cod.

Forfatter Nina Valø

GLB 360

Bachelorgradsoppgave i  
Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. - trinn

Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



**HINT**

# **SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):** Nina Valø

**Norsk tittel:** Hva er en torsk?  
Barns tegninger av torsk.

**Engelsk tittel:** What is a cod?  
Children`s drawings of cod.

**Studieprogram:** Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

**Emnekode og navn:** GLB 360 Bacheloroppgave

**Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage,  
HiNTs åpne arkiv**

**Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke  
gjøres tilgjengelig for andre**

**Kan frigis fra: \_\_\_\_\_**

**Dato: 26. mai 2015**

Nina Valø

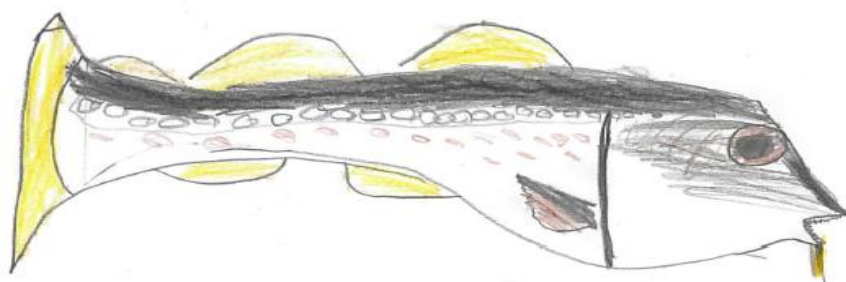
**Underskrift**



# BACHELORGRADSOPPGAVE

## Hva er en torsk?

- Barns tegninger av en torsk.



*«Mennesket lærer gjennom sansene. Evnen til å se, føle, høre, lukte og smake gjør at det finner sted en vekselvirkning mellom menneske og miljø... Jo større muligheten er for å utvikle økt følsomhet og større åpenhet for sanseinntrykk, jo større blir muligheten for å lære noe...»*

## **Sammendrag**

Tegning er en viktig del av allmenndanningen, og målet for tegneutviklingen peker i retning av personlighetsutviklingen som igjen er en viktig del av allmenndanningen til eleven.

Tegneutviklingen går gjennom stadier som kan fremmes eller hemmes av miljøet. I faget kunst og håndverk er samtalen en viktig del, og denne kan føres på mange ulike måter.

Hvordan kan en påvirke et barns tegneuttrykk? Lar det seg i det hele tatt gjøre å påvirke elevene? Hva er det som påvirker barns tegneuttrykk? Dette er noen av spørsmålene jeg ønsket å se nærmere på med denne oppgaven. Jeg har forsøkt å finne svar på dette med en kvalitativ, induktiv metode der jeg har samlet inn tegninger fra 16 elever på 2. trinn, og hatt et gruppeintervju med de samme elevene. Jeg har også prøvd å belyse dette med ulike teorier om tegneutvikling.

Funnene i dette forsøket viste tydelig at barns tegneuttrykk kan påvirkes av deres kunnskaper om et objekt. Elevene kan være påvirket av både arv og miljø i sitt tegneuttrykk, og det er ikke sikkert alle liker å tegne. Om mine funn er representative for alle 2. klassinger i hele Norge, er det umulig for meg å svare på.

## Forord

Det har vært en hektisk og interessant periode å skrive bacheloroppgave og det er første gang jeg skriver en oppgave med et slikt omfang. Til tider har det vært en tøff og hektisk periode, men også svært lærerik.

Inspirasjon til å skrive denne oppgaven fikk jeg hos min bror, Håvard, som er autist. Han har fra han var liten vært veldig flink til å tegne. Hva han har tegnet, har variert ut i fra hvilke interesser han har hatt. Da han var ung, var det Langbein som var den store helten. Nå er han



blitt 37 år, og det er riddere og soldater som er i fokus. Mange ganger har jeg spurt han om han ikke kan tegne barna mine eller meg, svaret jeg da har fått er at «Det kan jeg ikke». Hvorfor han svarer dette har jeg aldri fått noe svar på, men jeg tror nok at det kan være fordi han ikke har noen interesse av å tegne «vanlige mennesker». Jeg har derfor mange ganger vært nysgjerrig på om barns kunnskap om et objekt kan bidra til å utvikle deres

tegneuttrykk. Og om de tegneuttrykket er annerledes når de tegner et objekt de har interesse for. På bakgrunn av dette har denne oppgaven blitt til.

Jeg vil takke mine to veiledere Ulla og Ninni, to fantastiske damer, for all deres hjelp, støtte og veiledning underveis i prosessen.

Videre vil jeg takke mine medstudenter som har vært enestående i perioden, jeg tror ikke jeg hadde klart å gjennomføre dette uten deres støttende ord og alle de godt diskusjonene vi har hatt rundt oppgaveskrivinga.

Jeg beundrer mine barn som har overlevd i et kaos av notater, bøker og hybelkaniner i ukesvis. Takk for at dere har vært så forståelsesfulle, hjelpsomme og har sørget for at jeg har fått i meg mat og drikke.

Levanger 26. mai 2015

## Innhold

1.	INNLEDNING .....	1
1.1.	Problemstilling .....	1
1.2.	Oppbygging av oppgaven.....	1
2.	METODE .....	2
2.1.	Utvalg .....	2
2.2.	Gruppeintervju .....	2
2.3.	Etiske betraktninger.....	3
2.4.	Analyse.....	3
2.5.	Forforståelse .....	4
2.6.	Gjennomføring .....	4
2.6.1.	Økt 1 .....	4
2.6.2.	Økt 2 .....	5
2.6.3.	Økt 3 .....	6
2.7.	Metodekritikk .....	6
3.	TEORI .....	7
3.1.	Fokus på aldersbestemte stadier i barns tegneutvikling .....	7
3.1.1.	Førskjemastadiet, 4-7 år .....	8
3.1.1.1	Farge .....	8
3.1.1.2	Metodiske synspunkter .....	9
3.1.2.	Skjemastadiet, 7-9 år .....	9
3.1.2.1	Farge .....	9
3.1.2.2	Metodiske synspunkter .....	10
3.2.	Den sosiokulturelle forklaringsmåten på barns tegneutvikling .....	10
3.2.1.	Barns bilder – imitasjon av andres bilder? .....	10
3.2.2.	Kopiering – en strategi for å lære å tegne .....	11
3.2.3.	Utviklingen av barns forestillinger og skjemaformer .....	12
3.3.	Søkelys på formkontinuitet i barns tegninger .....	12
3.3.1.	Erkjennelseskategorier .....	12
3.3.2.	Sirkel .....	13
3.4.	Hvorfor tegner barn som de gjør? .....	13
3.4.1.	Modning og vekst .....	14
3.4.2.	Begrepsdanning .....	14
3.4.3.	Sansbearbeiding .....	14
3.4.4.	Kulturens bildespråk .....	14

3.4.5.	Nedarvede grunnformer .....	15
3.4.6.	Intuitiv bildetenkning .....	15
4.	RESULTAT – ANALYSE AV DATA .....	15
4.1.	Økt 1 – tegning 1 .....	16
4.2.	Økt 2 – tegning 2 .....	17
4.3.	Økt 3 – tegning 3 .....	18
5.	DRØFTING .....	18
5.1.	Jente 7,4 år .....	19
5.2.	Gutt 7,10 år .....	20
5.3.	Jente 8 år .....	20
5.4.	Felles for alle tegninger .....	21
5.5.	Konklusjon .....	22
6.	KILDER .....	23
7.	VEDLEGG .....	24
7.1.	Vedlegg 1 .....	24
7.2.	Vedlegg 2 .....	26
7.3.	Vedlegg 3 .....	27
7.4.	Vedlegg 4 .....	28
7.5.	Vedlegg 5 .....	29
7.6.	Vedlegg 6 .....	30
7.7.	Vedlegg 7 .....	31
7.8.	Vedlegg 8 .....	32
7.9.	Vedlegg 9 .....	33
7.10.	Vedlegg 10 .....	34
7.11.	Vedlegg 11 .....	35

**ANTALL ORD: 9172**

## **1. INNLEDNING**

For barn er å tegne å beskrive noe, og de tegner først og fremst det de vet, og ikke det de ser (Gullberg 1995, s. 9). Oppfatningen om barnetegninger har vært, og er kanskje fremdeles at barns evne til å tegne er medfødt, og at utviklingen skjer lovmessig, bestemt av vekst og modning. Tegneutviklingen går gjennom visse stadier eller nivåer, som hovedsakelig er biologisk bestemte og dermed forutsigbare og universelle. Det som kan fremme eller hemme den naturlige utviklingen, er miljøet (Gullberg 1995, s. 17). I Kunnskapsløftet står det om faget kunst og håndverk, at utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag er viktige dimensjoner og det forutsetter tid til utprøving og fordypning. Dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre. Et av kompetansemålene etter 2. trinn er at elevene skal kunne uttrykke egne opplevelser gjennom tegning. I mitt forsøk ble dette gjennomført med fokus på den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig i kunst og håndverk, i tillegg til at elevene tegnet. Samtalen er en viktig del av faget og kan føres på ulike nivåer, fra det beskrivende til det mer analyserende og vurderende.

Jeg har valgt å skrive om faget kunst og håndverk, og da tegning, fordi jeg mener dette er et undervurdert fag som får lite tid og oppmerksomhet i skolen, og undervisningen er ofte tilfeldig. Men tegning er et viktig fag fordi målet for tegneundervisningen peker i retning av personlighetsutviklingen, som igjen er en viktig del av allmenndanningen til eleven (Koppers, De Winter & Stapel 1993, s. 26).

### **1.1. Problemstilling**

Formålet med denne oppgaven er å «måle» om barns kjennskap til et objekt fører til endringer i deres tegneutvikling. Jeg vil se om det er muligheter til å mer eller mindre avlese endringer etter hvert som barnet oppdager detaljer ved objektet. Ut ifra dette har jeg valgt problemstillingen:

*«Hvordan kan barns kunnskap om en torsk utvikle deres tegneuttrykk?».*

### **1.2. Oppbygging av oppgaven**

For å forsøke å finne et svar på dette, har jeg valgt å bygge opp oppgaven min med først å presentere metodene jeg har brukt, der jeg i tillegg forklarer hvordan forsøket ble gjennomført. Deretter skriver jeg om teorien jeg har lest. Etter det legger jeg fram



resultat/analyse og deretter drøfter funnene opp mot teorien før jeg avslutningsvis skriver litt om veien videre og forsøker å komme med et svar på problemstillingen min.

## **2. METODE**

Det er mange måter å samle inn informasjon på, for eksempel gjennom å se og lytte, gjennom å spørre og gjennom samtaler (Postholm & Jacobsen 2014). Etter en nøye gjennomtenking av hva jeg ville samle inn data om, og hvem jeg skulle snakke med ble denne studien gjennomført ved hjelp av kvalitativ metode i form av innsamling av barns tegninger og et gruppeintervju med hele klassen, 16 elever. På forhånd hadde jeg jeg ikke noen forutinntatte holdninger, jeg tok utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene og gikk inn i feltet med et helt åpent sinn. På denne måten var jeg induktiv, men jeg hadde i tillegg lest teorier (Postholm & Jacobsen 2014, s. 40). Ut i fra dette har jeg forsøkt å finne ut om kunnskap om et objekt kan være med på å utvikle barnas tegneuttrykk.

### **2.1. Utvalg**

Min datainnsamling er fra en skole i en innlandskommune, der jeg har vært i praksis i fire semester. I denne klassen ble det tegnet mye i flere fag. Jeg valgte å foreta forsøket på 2. trinn, fordi jeg kjenner elevene ganske godt, da jeg som nevnt har vært sammen med dem i flere perioder gjennom de to første skoleårene deres i løpet av mine praksisperioder. Gruppen besto av 16 elever, 4 gutter og 12 jenter. Jeg har valgt ut 3 av elevene sine tegninger, dette på grunn av oppgavens størrelse og begrensningene der.

### **2.2. Gruppeintervju**

Ifølge Postholm har språk alltid vært brukt som hjelp i kommunikasjon mennesker imellom, enten skriftlig eller muntlig. Belysning av problemstillingen er det som dialogen først og fremst skal bidra til. Dette betyr at samtaler må være målrettede, siktet inn mot å få en spesiell type informasjon. Jeg valgte å ha et gruppeintervju, en felles samtale, med hele klassen, altså 16 elever. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik, er at jeg da fikk frem flere synspunkter, som ble begrunnet og forklart, og jeg fikk på denne måten fram flere ulike oppfatninger. Alle elevene kunne på denne måten komme med kommentarer og spørsmål, noe som tvinger fram refleksjon hos den enkelte. Jeg valgte å gjøre dette åpent og ustrukturert da målet mitt var å forsøke å forstå kompleksiteten innenfor et bestemt fokus i en spesiell situasjon. Jeg hadde på

forhånd notere ned hvilke egenskaper ved torsk jeg ville snakke med elevene om (Postholm & Jacobsen 2014, s. 65).

### **2.3. Etske betraktninger**

Informasjon til elever er den første etiske betraktningen en må ta hensyn til når en driver med forskning. Dette fordi elevene kan oppleve det som en ny praksis når en lærer inntar en forskningsrolle i klasserommet, og de kan lure på hvorfor læreren tar mye notater og hele tiden vil snakke med dem. I tillegg må også læreren fortelle elevene at det som kommer fram av informasjon gjennom samtaler, intervjuer og annen datainnsamling, blir konfidensielt behandlet. Ingen elever skal settes i et dårlig lys og skal en presentere enkelt elever i en oppgave, skal dette gjøre med fiktive navn (Postholm & Jacobsen 2014, s. 134-135).

I mitt tilfelle var elevene såpass unge at jeg også valgte å informere foreldrene på forhånd. De fikk informasjon på et foreldremøte om at det kom til å bli utført et bachelor forsøk i klassen. De fikk også utdelt et samtykkeskjema, der de hadde mulighet til å si nei til å bli med. Skole og rektor ble også informert. Jeg har i oppgaven valgt å kun skrive kjønn og alder på tegningene, dette for at det skal være anonymt. Under økt 1 i mitt forsøk, ble også elevene informerte om hvorfor de måtte tegne torsk og hvorfor vi snakket om den.

### **2.4. Analyse**

I analysen har jeg valgt å ordne meg en analysemodell som viser hva jeg har valgt å se etter i tegningene hos barna. Disse «måleenhetene» er valgt ut etter å ha lest teori, og de tre enhetene jeg har valgt å se etter er form, farge og detaljer. Disse er valgt ut med tanke på Lowenfelds tegnestadier, førskjemastadiet og skjemastadiet, som forklarer hva barna legger vekt på i sine tegninger i alderen 4-9 år, i tillegg til Britschs sine erkjennelseskategorier om forståelse av retning, erkjennelse av utstrekning, erkjennelse av form mot bakgrunn og erkjennelse av farger.

Det viktigste formålet med en analyse, er å skape et system, et mønster og en mening av den innsamlede dataen. Kvalitative data, i mitt tilfelle barnas tegninger, utgjør i utgangspunktet en «kaotisk masse». Analysen må oppnå tre ting for å klare å finne slike mønstre:

- Dataen, tegningene, må studeres for å forstå helheten bedre. For å klare dette må tegningene «brekkes» opp i mindre enheter, derfor har jeg valgt temaene form, farge og detaljer.

- Enhetene må så igjen settes sammen slik at de på nytt danner en helhet av de enkeltelementene jeg har fått dypere forståelse av. Hver enkelt del studeres for å få en bedre forståelse av helheten, den hermeneutiske spiral
- Avslutningsvis tilføres tegningene mening, de må forstås og fortolkes, jeg tilfører selv mening til materialet som er samlet inn. Dette har jeg valgt å gjøre ved å trekke inn noen teoretiske perspektiver (Postholm & Jacobsen 2014, s 102-103).

## **2.5. Forforståelse**

Jeg hadde på forhånd lite formening om utfallet av forsøket, hvordan tegningene ble og hvordan samtalen kom til å utarte seg. I og med at jeg hadde vært i klassen en stund før forsøket, og hadde observert at alle liker å tegne, var jeg nok litt forberedt på at det kom til å bli stor variasjon på tegningene. Jeg var også spent på om det var kultur for forståelse av hvordan en torsk ser ut, dette fordi den utvalgte skolen ikke er en kystkommune, som jeg selv er fra. I tillegg kjente jeg til noen av teoriene jeg presenterer i oppgaven, før jeg gjorde forsøket.

## **2.6. Gjennomføring**

Jeg startet med å lage meg et undervisningsopplegg (vedlegg 1). Dette for å gjøre gjennomføringen lettere og mer oversiktlig, og på denne måten ble det enklere å få en oversikt over hva jeg skulle se etter. Jeg noterte også ned hva jeg ville snakke med elevene om, og var spent på om det ville la seg gjennomføre fordi jeg var usikker på om elevene visste hva en torsk er. Opplegget ble delt opp i 3 «økter» fordelt på en og en halv klokke, en kort økt en dag, og en dobbel økt dagen etter. Hver økt er mer nøye forklart i de neste punktene.

### **2.6.1. Økt 1**

I overgangen fra et fag til et annet blir elevene ofte lei og urolige etter å ha sittet stille over lengre tid. Av erfaring har jeg da sett at det kan være lurt å gjøre noe annet enn «fag», og på bakgrunn av dette, valgte jeg å ta økt 1 i en slik overgang.

Elevene fikk beskjed om å legge alt av bøker i sekkene sine og kun ha blyant, viskelær og fargeblyanter på pultene. Dette gjorde at elevene ble nysgjerrige på hva som skulle foregå. Deretter delte jeg ut et tegneark til hver av elevene. Da alle hadde fått hver sitt ark, fikk de beskjed om å tegne en torsk. Noen elever visste ikke hva en torsk var, og de ble da fortalt at det er en fisk. Fortsatt lurte noen på hvordan en torsk ser ut, og de elevene som visste det, fikk

da beskjed om å ikke si noe, bare tegn en torsk slik DU tror den ser ut. Til tross for at de ikke skulle si noe til hverandre om hvordan en torsk ser ut, så var det en elev som utbrøt høyt i klassen at den har skjegg. I etterkant viser de første tegningene barnas egne tolkninger av et torskeskjegg. Det var mange spørsmål og mange nysgjerrige elever, hvorfor skulle de tegne torsk? Da ble de fortalt at vi skulle fortsette på dette prosjektet dagen etter, fordi det inngår i min bachelorgradsoppgave. Noen elever ville ha med seg tegningen hjem, men da de fikk vite hva jeg skulle bruke dem til og at vi skulle fortsette dagen etter, var det stas at jeg samlet de inn. Økt 1 gikk ganske fort å gjennomføre da den kun bestod av å tegne en torsk, vi brukte rundt 15-20 minutter på dette.

Elevene skrev navnet sitt og «tegning 1» på baksiden av arket før jeg samlet dem inn, dette fordi jeg da lettere kunne sortere tegningene og vite hvem er hvem sin tegning og dermed forenkle jobben i analysen.

### **2.6.2. Økt 2**

Dagen etter økt 1 var gjennomført, hadde jeg fra morgenen av en hel klokkealene sammen med klassen. Vi startet dagen med å studere et bilde av en torsk der vi, elevene og jeg, hadde en fin samtale rundt temaet torsk. Elevene fikk utdelt hvert sitt bilde (vedlegg 2) som vi studerte i fellesskap.

Det ble i denne samtalen fortalt at torsken har 3 ryggfinner, at den har 2 gattfinner og at en gattfinne er finnene som er på undersiden av torsken, rundt endetarmsåpningen på den. Elevene fikk også vite at finnene brukes enten som svømmeorgan eller til å «styre» med. Vi snakket om skjegget, at det egentlig er ei finne og at den har et svakt overbitt. Noen trodde at torsken har store tenner, sånn som haien, derfor snakket vi også om tennene til torsken, at de er bittesmå tagger. Fargene på torsken snakket vi også om, at den varierer ut i fra hvor i havet den oppholder seg, alt fra grå til olivengrønn til brun eller rødbrun, og at buken (magen) er lys, nesten hvit. Det ble ikke snakket om overflaten på torsken, at den består av skjell-lag, dette fordi jeg følte det ble litt vanskelig å forklare. At torsken puster med gjeller, var noe mange elever visste fra før.

Da det kom til størrelse og vekt, brukte jeg meg selv for å forklare hvor lang den kan bli. For å få forståelse for vekta, begynte elevene å legge sammen sine egne kilo for å få forståelse av

hvor tung den kan bli. Elevene var veldig ivrige på å fortelle, og mange har en bestefar som fisker torsk.

Vi hadde i denne økta en veldig fin samtale, der elevene fikk si det de mente og trodde. De spurte og forklarte for hverandre. Det ble utvekslet mange meninger og tanker og begrepsutviklingen var på et høyt nivå. Det var en del elever som fikk en «a-ha» opplevelse da de fikk se bilde av torsken og de skjønnte hvilken fisk det dreide seg om. Men noen visste også hvordan den så ut før de fikk utdelt bildet. Enkelte visste at de hadde sett en før, men husket ikke akkurat hvordan den så ut. Finnene var noe elevene ble opptatte av, både gattfinnene, at det er 3 ryggfinner og det faktum at skjegget faktisk også er en finne.

Etter den fine samtalen med elevene tegnet de etter bildet de fikk utdelt. Det var ikke lov å «legge over», de skulle bruke blikket og det vi hadde snakket om på forhånd. Også i denne økten skrev elevene navnet og «tegning 2» på baksiden av arket før jeg samlet de inn.

### **2.6.3. Økt 3**

Denne økta kom rett etter økt 2, da det var satt av en klokke time til prosjektet mitt denne dagen. Før denne økta ble satt i gang, ble alle bilder av torsken også samlet inn, dette fordi elevene skulle tegne etter hukommelsen. Alle var ivrige på å fortsette å tegne og de hadde fine samtaler med hverandre mens de tegnet, og det er òg mulig at de så på hverandre sine tegninger mens de tegnet. På denne måten fikk elevene også et bredere utnytte av begrepsdanningen sin mens de tegnet. I og med at det var ro i klasserommet og ingen forstyrret hverandre, så lot jeg de få lov til å ha disse samtalene med sidemannen. Jeg gikk også rundt og snakket med noen av elevene mens de tegnet og spurte de om de hadde sett en torsk før og om de visste hvordan den så ut. På denne måten kom jeg nærmere elevene og fikk også notert ned noe av det de sa. Dette blir sitert senere i oppgaven.

Da det nærmet seg avslutning og overgang til nytt fag, var det nesten ingen som ville avslutte, så det var tydelig at de synes det var gøy å få gjøre noe annet enn bare å skrive, lese og regne. Også her ble det skrevet navn og «tegning 3» på baksiden før de ble samlet inn

## **2.7. Metodekritikk**

I etterkant ser jeg at det er ting jeg kunne gjort annerledes i mitt studie. Det første jeg hadde ønsket meg, er å kunne utføre forsøket over lengre tid. Hvis jeg hadde hatt lengre tid ville jeg

konsentrert meg om en og en del av fisken i hver økt, for eksempel finnene en dag, øynene en dag, skjellene en dag og så videre, og til slutt tegnet en hel torsk. Med bedre tid kunne elevene fått sett resultatene og utviklingen etter hvert, nå ble tegningene bare samlet inn og lagt i en mappe. Med bedre tid kunne jeg også modellert for elevene, tegnet for de på

Jeg ville også hatt en torsk i rommet, enten en ekte en eller en utstoppet en. Dette slik at elevene kunne kjent på den, luktet og sett faktisk størrelse, og dermed fått brukt flere sanser. Jeg kunne også eventuelt brukt et større bilde, på smart board eller noe lignende, slik at jeg lettere kunne fanget elevene sin oppmerksomhet og fått til å peke på det vi snakket om og på denne måten vært mer sikker på at alle fikk med seg at det for eksempel er 3 ryggfinner. Jeg ser også at jeg skulle brukt et annet bilde, fordi skjegget ble veldig lite synlig på bildet da det ble printet ut.

I økt 1 skulle jeg vært mer nøye på å gi en grundigere forklaring om at de ikke skulle si noe til hverandre om hvordan torsken ser ut. Dette fordi en av elevene utbrøt at den har skjegg, og det kommer til syne i mange tegninger, at flere elever har tegnet et stort markert skjegg.

Jeg kunne også hatt et mer gjennomført og strukturert intervju med en og en for å få forklaring på hvorfor de tegnet som de gjorde og hva de tenkte på mens de tegnet.

### **3. TEORI**

#### **3.1. Fokus på aldersbestemte stadier i barns tegneutvikling**

Viktor Lowenfeld sin beskrivelse av barns tegneutvikling er knyttet til stadier på bestemte alderstrinn, de ulike stadiene han beskriver glir over i hverandre og de representerer et gjennomsnitt i en «normal» tegneutvikling. Dette fordi det er vanskelig å se hvor et trinn begynner og et annet slutter. Han mener at det er en naturlig konsekvens av barnets totale og psykiske utvikling at barnet i det hele tatt begynner å tegne, og at barnet gjennom rike og varierte sanseopplevelser vil gå gjennom en naturlig tegneutvikling i stadier.

*«Mennesket lærer gjennom sansene. Evnen til å se, føle, høre, lukte og smake gjør at det finner sted en vekselvirkning mellom menneske og miljø... Jo større muligheten er for å*

*utvikle økt følsomhet og større åpenhet for sanseintrykk, jo større blir muligheten for å lære noe.....»*

(Haabesland & Vavik 2011, s. 137)

Lowenfeld delte tegnestadiene inn i fem forskjellige stadier:

- Rablestadiet, 2-4 år
- Førskjemastadiet, 4-7 år
- Skjemastadiet, 7-9 år
- Gryende realisme, 9-12 år
- Det pseudonaturalistiske stadium, 12-15 år

I og med at jeg har hatt min undersøkelse i 2. trinn, der elevene i løpet av dette året fyller eller har fylt 8 år, har jeg valgt å se nærmere på førskjemastadiet og skjemastadiet, men hovedsakelig skjemastadiet da dette er i «min» aldersgruppe med tanke på klassetrinnet jeg har samlet inn tegninger i. Nettopp fordi stadiene glir over i hverandre, har jeg valgt disse to.

### **3.1.1. Førskjemastadiet, 4-7 år**

I dette stadiet leter barna etter et skjema eller symbol for de begreper de har om ulike ting. Ved 5-årsalderen kan en normalt se at barnas streker skal forestille menneske, katt, bil, hus osv. Når barnet er rundt 6 år, har formene utviklet seg til bilder med gjenkjennelig innhold. Dette er en periode med raske forandringer og en tegning kan skifte hensikt mens barnet holder på med den. Det som barnet er opptatt av, blir ofte overdrevet. Det er i dette stadiet lett å se om barnets tegning har grunnlag i egne opplevelser og begreper, eller om det er andre kilder som står bak (Haabesland & Vavik 2011, s. 140).

#### **3.1.1.1 Farge**

Det er ofte liten eller ingen sammenheng mellom fargen på det som avbildes og fargene i bildet. Tilfeldig fargebruk, at barnet tar den fargen som ligger nærmest eller at de bruker følelsesmessige farger, at en glad tegning må ha en glad farge og en trist tegning må ha en trist farge (Haabesland & Vavik 2011, s.142).

### **3.1.1.2 Metodiske synspunkter**

Barnas tanker, følelser og evne til å oppfatte, er det ifølge Lowenfeld den voksnes ansvar å stimulere. Gjennom samtale, spørsmål og sanseopplevelser, blir barnets passive viten aktivisert og utviklet. Fyldige begrep om tingene gir større sjanse for en detaljert og engasjert tegning. *Hvor, når, hva og hvordan* er gode ledespørsmål innenfor ethvert emne (Haabesland & Vavik 2011, s. 142).

### **3.1.2. Skjemastadiet, 7-9 år**

De begrepene som barna lette etter skjema for i førskjemastadiet, er nå klarere og barnet er kommet fram til et skjema som det stadig gjentar. Det vil si at de tegner det samme igjen og igjen når det ikke er noen spesiell opplevelse som påvirker barnet til å forandre det. I dette stadiet er ethvert avvik betydningsfullt og Lowenfeld skiller ut tre prinsipielle former for avvik i barns tegninger:

- Barnet overdriper viktige deler
- Barnet utelater deler som det ikke opplever som viktige
- Barnet kan forandre symbolene for deler som oppleves særlig betydningsfulle.

Men barnet er ikke bevisst på at det utelater eller overdriper og det vil derfor være galt med korreksjon av et slikt uttrykk ved å snakke om feil proporsjoner. Etersom barnet avbilder verden subjektivt, vil vi bare oppnå å forandre en sann og oppriktig følelse og påtvinge barnet en stiv form. Som regel har barn som begynner i første klasse funnet fram til skjemaer som tilfredsstillende deres forestillinger om forskjellige objekter. Kravet til klarhet og symmetri er karakteristisk. Formene står tydelig atskilt fra hverandre, med papiret som bakgrunn (Haabesland & Vavik 2011, s. 142-143).

#### **3.1.2.1 Farge**

Fargevalget er ikke lenger tilfeldig eller følelsesmessig, barnet oppdager nå at det er en forbindelse mellom farge og gjenstand. De lager seg i dette stadiet et skjema for fargene, og fargene gjentas for å betegne de samme tingene. Dette henger ifølge Lowenfeld sammen med utviklingen av barnets tankeprosess – barnet har begynt å utvikle evnen til å sette ting i kategorier og til å foreta generaliseringer (Haabesland & Vavik 2011, s. 146).



### **3.1.2.2 Metodiske synspunkter**

Dersom barnet ikke blir motivert til å utvikle og/eller endre på sitt skjema, vil det kunne feste seg og bli en stereotyp gjentakelse. Derfor må undervisningen legges opp på en engasjerende og innsiktsfull måte slik at elevene får hjelp til en fleksibel bruk av skjema.

Motivering er viktig og spørsmål og samtale er metoder som kan brukes i motiveringssekvensen, i tillegg til innslag av noe som blir demonstrert eller vist fram.

Hensikten med dette er å skjerpe elevene sin fantasi og nysgjerrighet, gjøre dem oppmerksomme på hvordan ting føles eller ser ut for å få dem engasjerte. Oppgaver som inneholder komponentene «vi-handling-hvor» er gode. Dette stimulerer barnet sin bevissthet som sitt forhold til andre, og gir barnet anledning til å utvikle sine begreper. I skjemaalderen ønsker barn å kunne gjenta de samme fargene, formene og mønstre, da er dekkende vannfarge, fargeblyanter eller fettstifter best å bruke, fordi de gir bedre kontroll enn for eksempel akvareller (Haabesland & Vavik 2011, s. 147)

## **3.2. Den sosiokulturelle forklaringsmåten på barns tegneutvikling**

### **3.2.1. Barns bilder – imitasjon av andres bilder?**

De to amerikanske professorene Brent og Majory Wilson gjorde tidlig på 1970-årene undersøkelser som ga næring til tvilen om barns universelle og naturgitte tegneutvikling. Wilsons hevder at barnetegningen hverken er spontan eller kreativ, men et resultat av at voksne motiverer barna til å produsere tegninger som fungerer etter voksen-normer for hvordan en barnetegning skal se ut – altså at barns bilder blir hva foreldre, lærere og teoretikere gjør dem til. Derfor er interessen for de yngste barnas tegninger det som interesserer de voksne. De utførte en undersøkelse på ungdomsskole- og videregående skole elever, for å finne nøkkelen til barnetegningens gåte, for å finne de tegningene som kunne avsløre den skapende utviklingens sanne natur. Elevene tegnet diverse objekter ut i fra hukommelsen, sett fra ulike synsvinkler og i ulike posisjoner, og i tillegg tegnet elevene det de selv mente de tegnet best. Elevene ble også intervjuet der Wilsons forsøkte å finne mulige forbindelser mellom elevene sine tegninger fra barnealderen og de tegningene de tegnet i ungdomsårene (Haabesland & Vavik 2011, s. 160).

Ut fra dette mente de å kunne trekke en rekke interessante konklusjoner:

- Så å si hver tegning kan spores tilbake til en tidligere grafisk kilde.

- Barn lærer både hvordan og hva de skal tegne, av hverandre. Det er ikke bare miljøet de bor i som påvirker hva de tegner. Wilsons mener at de ferdiglagde tegningene er lette å huske, derfor tegner barn disse. De har få og karakteristiske former som gjør at de er lette å hente fram fra hukommelsen, og de er allerede oversatt til todimensjonal form. For eksempel små eneboliger med skråtak i stedet for høye hus med flate tak. Slike tegninger har gjerne gått i arv gjennom generasjoner. Barna opparbeider seg etter hvert et repertoar av skjemaer for forskjellige ting (Haabesland & Vavik 2011, s. 161).
- Modelltegning gjøres ved mindre forandringer i «tegneprogrammet».
  - Elevene hentet først fram et brukbart skjema fra sitt tegnerrepertoar som de justerte i forhold til modellen. Det var ofte nok med små forandringer for å oppnå en tilfredsstillende likhet. Ble det ikke likt nok, lå gjerne problemet i at de hadde valgt feil skjema eller ikke hatt et nok utvalg av skjema å velge mellom (Haabesland & Vavik 2011, s. 163)
- Hvert objekt har sitt «tegneprogram».
  - Enkelte tegneskjemaer fungerer bedre enn andre, dette synes å ligge i det at barna repeterer. De skjemaene som viste et høyt nivå var de som oftest ble brukt. Sjelden brukte skjemaer fungerte dårlig når eleven kom i en situasjon at han måtte hente dem fram. Ved å kombinere tegneprogram kunne elevene utvide sine repertoar, under forutsetningen at evnen til å huske synsinntrykk og stor tegneaktivitet var til stede (Haabesland & Vavik 2011, s. 163).

### **3.2.2. Kopiering – en strategi for å lære å tegne**

Wilsons mener at imitasjon av andres bilder er et utgangspunktet for tegning, selv for avanserte tegnere. Fra 8-9 årsalderen blir imitasjon av andres bilder mer og mer vanlig. Det nytter ikke bare å se tingen for at barnet skal lære seg å tegne, de må først se at andre tegner, de må forstå hvorfor vi tegner, de må tilegne seg et visst antall tegneskjemaer og de må øve seg på å tegne disse. Kopiering er en av barns strategier for å lære seg å tegne hevder Wilsons, og tegning er et system av konvensjonell karakter som barnet må lære seg ved kopiering og øving. Barna er på ingen måte passive kopister selv om de kopierer, de må uansett bevisst velge både temaer og tegnestil ut i fra hvilke hensikter de har og hva de tror de kan klare å tegne. Små barn kopierer på eget initiativ for å skaffe seg kunnskap. Eldre barn kopierer også

for å lage bilder som er representative for deres kultur. På denne måten blir kopiering av bilder en del av den naturlige sosialiseringprosessen (Haabesland & Vavik 2011, s. 164).

### **3.2.3. Utviklingen av barns forestillinger og skjemaformer**

Barn tegner både ut fra direkte erfaringer med virkeligheten og ut fra indirekte erfaringer – erfaringer med kulturens forestillinger og bildespråk, hevder Köhler og Pedersen. Deres oppfatning av barnetegningens utvikling synes å samsvare godt med Lowenfelds synspunkter opp til 4-årsalderen. Også i 7-11 årsalderen peker de, i likhet med Lowenfeld, på at barn gjerne tegner tingene sett fra den mest karakteristiske siden, noe de mener kan ha sine psykologiske årsaker men også kan være fordi tegninger i skolebøker og andre illustrerte bøker gjerne viser denne framstillingsmåten. Barna eksperimenterer gjerne med forskjellige måter å tegne på i denne alderen, og øvelse i å tegne, men også inntrykk fra virkeligheten legger grunnen for en mer hensiktsrettet og personlig måte å bruke forbildene på. At iaktakelse av naturen alene tilfredsstillende barnets behov for å lære forskjellige måter å tegne på, er noe Pedersen og Köhler tviler på. De mener at sammen med barnets egne direkte erfaringer, burde kunst- og massemediebilder gi næring til det bildemessige innholdet i barns bilder (Haabesland & Vavik 2011, s. 169-173).

### **3.3. Søkelys på formkontinuitet i barns tegninger**

Gustav Britsch, en kunstpedagog fra Østerrike, var opptatt av å avdekke og beskrive de lovene som han mente gjaldt for barnetegningens formmessige utvikling uten å knytte den til noe bestemt alderstrinn slik som Lowenfeld gjorde. I en ekte barnetegning, ville det ifølge Britsch være en enhetlig framstillingsmåte i alle delene av bildet (Haabesland & Vavik 2011, s. 130-131)

#### **3.3.1. Erkjennelseskategorier**

Utviklingen er på bakgrunn av teoriene til Britsch delt opp i følgende formale dimensjoner:

- Erkjennelse av retning
  - Forståelsen av om noe er loddrett, vannrett, på skrå osv. Barna viser en viss retningsforståelse ved å vise at streken ligger for å forklare dyre, og at streken står for å forklare mennesket (Haabesland & Vavik 2011, s. 132).
- Erkjennelse av utstrekning

- Forståelsen av bredde eller tykkelse. For eksempel tegner barna beina på dyr og mennesker bare som enkle streker, uten volum (Haabesland & Vavik 2011, s. 132).
- Erkjennelse av form mot bakgrunn
  - Til å begynne med er det som er tegnet strødd tilfeldig utover arket, men barnet har seg selv i sentrum. Tingene og rommet oppfattes som om det skulle dreie seg rundt barnet. Dette kalles det egosentriske stadium. Etter hvert går dette over til at barna tegner etter en basislinje, der de ser at «jeg står på bakken», «treet står på bakken», barnet blir bevisst at det er en del av omgivelsene og himmellinjen tegnes som en strek, som regel øverst på arket. Dette dreier seg altså om ordningen av figurer på arket (Haabesland & Vavik 2011, s. 141-145).
- Erkjennelse av farge
  - Forståelsen for farge går fra å være følelsesmessig, glade farger på glade tegninger for eksempel, til at barnet forstår at farge og gjenstand har en sammenheng, altså hvordan barnet skiller mellom fargene (Haabesland & Vavik 2011, s. 142-143).

Disse kategoriene utvikler seg trinnvis og parallelt gjennom flere trinn. Fra de enkle framstillingene på første trinn så øker graden av differensiering til vi får en tegning som ligger mer opp til naturen på siste trinn. Et trinn danner forutsetningen for det som følger, men det er ingen skarpe overganger.

### **3.3.2. Sirkel**

Den lukkede sirkelformen er noe av det første barn oppdager. Dette skjer allerede i 2-3 årsalderen og skjer ganske tilfeldig. Barnet blir inspirert til videre handling på grunn av den figurative kvaliteten som formen har. Med den lukkede sirkelformen har barnet gått over fra tegning som rein bevegelse til representerende tegning. Barnet forstår at den framstilte formen viser til noe utover seg selv at den kan stå for et objekt og slik representere det på en måte, være et symbol. Hvorfor sirkelen får en dominerende status i forhold til andre lukkede former, er det ennå ikke funnet en god nok forklaring på (Gullberg, 1995, s. 35-36).

### **3.4. Hvorfor tegner barn som de gjør?**

Mange forskere har stilt seg spørsmålet om hvorfor barn tegner som de gjør. Det er lett etter fellestrekk og særtrekk ut i fra gitte oppgaver, og det er sett på barns tegninger ut ifra forskjellige teorier som uttrykk, for eksempel personlighet, kjønnsforskjeller osv. Noen av

spørsmålene har vært: Hvorfor tegner barn? Hvordan er tegneutviklingen? Etter hvert har det blitt mange teorier som er ganske forskjellige ut i fra hvilke forhold som er blitt undersøkt og en kan kanskje si at den enkelte teorien gir et bilde av en del av sannheten. Det som følger nå er en kort presentasjon av noen av teoriene som har vært framsatt, dette for å gi et lite innblikk i noen av teoriene (Gullberg 1995, s. 17).

### **3.4.1. Modning og vekst**

Barns tegneutvikling går gjennom stadier eller nivåer. Disse er hovedsakelig biologisk bestemte og dermed forutsigbare og universelle. Dette gir muligheter og setter grenser for hva barnet er i stand til å tegne. Samfunnsmessige forhold og den kultur som barnet vokser opp i, påvirker i høy grad modning og vekst (Gullberg 1995, s. 17-20).

### **3.4.2. Begrepsdanning**

Barnet må ha erfart og ha begreper om et objekt før det kan tegne det. Begrepsdanning er et ledd i det å tegne, fordi tegning er med på å fastholde og forsterke begrepene. En viktig side ved den intellektuelle utvikling er begrepsdanning, og det å mestre mange begreper blir tatt til inntekt for en velutviklet intelligens. Barnets bilder vil ofte avspeile barnets begreper om omverden. *Derimot kan en ikke ut i fra barnets tegninger slutte seg til barnets intellektuelle utvikling. Heller ikke kan en bruke tegneteser som mål på intelligens* (Gullberg 1995, s. 17-20).

### **3.4.3. Sansbearbeiding**

De begreper og mentale bilder som barn allerede har, virker inn på deres sansemessige oppfatninger av omverdenen. Formkonstans vil si at når vi har erfart at en ball er rund, da vil vi, uansett om vi bare ser en liten del av en ball, oppfatte den som rund. Størrelseskonstanser gjøre seg gjeldende når vi for eksempel oppfatter at et menneske har samme størrelse uansett om vi ser det på lang eller kort avstand. Fargekonstanser vil si at vi oppfatter samme farge på en ting uansett om det er i lyset eller det faller skygge på tingen. Det som er fundamentalt for hele vår opplevelse av omverden og som påvirker våre forestillinger og bildeskaping, er sansene våre, og dette vil også få innvirkning på bildeskapingen (Gullberg 1995, s. 17-20).

### **3.4.4. Kulturens bildespråk**

Sosialiseringsterorier som ser åpent på barns utvikling som en vekselvirkning mellom miljø og kulturformer er det som påvirker denne teorien. Bilder kommer av bilder, altså at barnet i sin bildeskaping etterlikner de bildene som det har tilgang til i miljøet og kulturen. Når

barnet vokser til og de etter hvert henter sine forbilder fra kulturens bilder, både i innhold og form, gjør kulturens bildespråk seg klart gjeldende (Gullberg 1995, s.19-20).

### **3.4.5. Nedarvede grunnformer**

Alle tegninger består av noen grunnformer og disse formene blir betraktet som arketyper. Mennesker har til enhver tid tegnet, og vil fortsette å tegne disse arketyper, fordi de er fellesmenneskelige nedarvede urformer. Sola og mandalaer, som er en sirkelform eller firkant delt opp av kors, er typiske arketyper. Det er ikke vanskelig å finne både mandalaer og soler i barns bilder, men om de er nedarvede er det vanskelig å uttale seg om (Gullberg 1995, s. 19-20).

### **3.4.6. Intuitiv bildetenkning**

Det finnes en bildetenkning som har utgangspunkt i høyre hjernehalvdel, parallelt med den logiske tenkningen som har utgangspunkt i den venstre hjernehalvdel. Bildetenkningen er intuitiv, estetisk erkjennelse, det vil si oppfatning gjennom sansene. Dette utvikles hos barn før den logiske tenkningen, som hovedsakelig er styrt av fornuft. Det må være viktig at sansene og begge hjernehalvdelene stimuleres, slik at følelser og fornuft kan virke sammen (Gullberg 1995, s. 19-20).

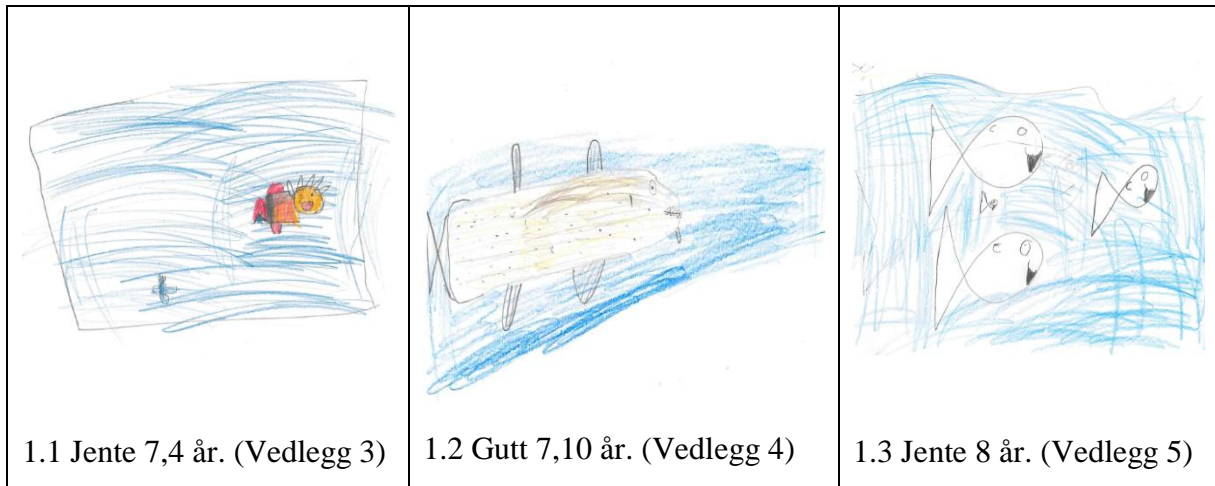
## **4. RESULTAT – ANALYSE AV DATA**

Alle elevene i gruppen tegnet 3 tegninger hver, en i hver økt. Da oppgavens omfang tilsier at det ikke lar seg gjøre å analysere 3 tegninger fra 16 elever, falt utvalget på 3 elever. Årsaken til valgene er at de første tegningene til de utvalgte elevene er svært forskjellige. Jeg har laget meg faste måleenheter til alle tegningene, slik at alle blir målt etter det samme. Analysen er delt opp økt for økt, og de måleenhetene jeg har valgt å se etter, er:

- Form.
- Farge.
- Detaljer ved torsken.

#### 4.1. Økt 1 – tegning 1

Elevene tegnet en torsk uten å få vite noe annet enn at det er en fisk.



##### 1.1 Jente 7,4 år.

Form: Bruker sammenhengende sirkel-form til hodet og en firkantet kropp.

Farge: Kan se ut som eleven har tatt de fargene som enten lå nærmest eller de fargene elevene liker best, mulig for å få til en glad tegning, da fargene er «glade». Blått hav.

Detaljer: Det er tegnet på noe som ligner på finner. Fisken har øyne og munn. Ikke skjegg.

##### 1.2 Gutt 7,10 år.

Form: Formen er utstrakt.

Farge: Fargene er ikke tilfeldige. Oppdaget forbindelsen mellom farge og gjenstand.

Detaljer: Har fått med skjegg og finner. Munnen er plassert riktig og tennene er på plass.

##### 1.3 Jente 8 år

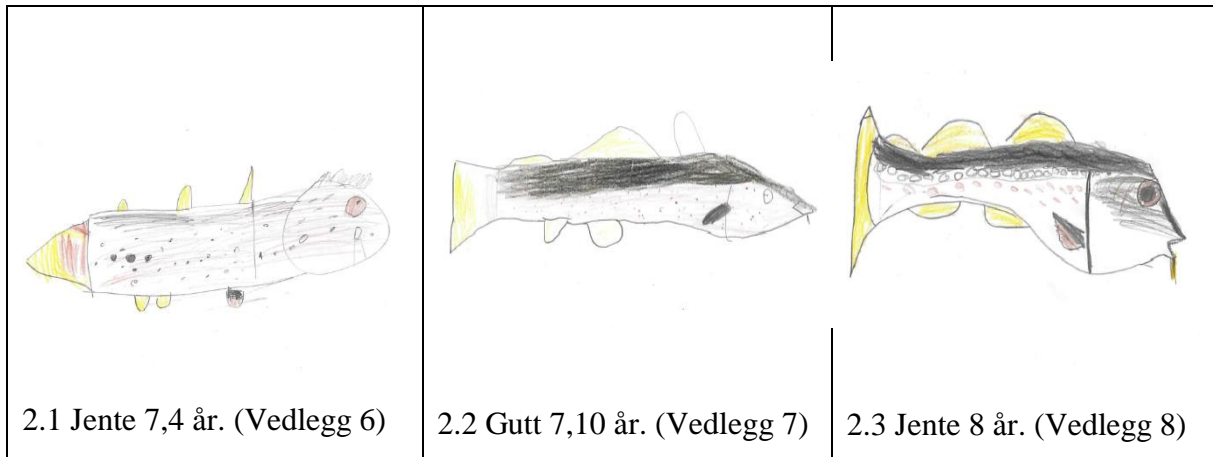
Form: Sammenhengende sirkel-form. Skjema for ferdiglagde tegninger som er enkle og går i arv.

Farge: Fargeløse fisker. Blått hav.

Detaljer: Øyne og munn riktig plassert. Noe som ligner på finner. Ikke skjegg.

## 4.2. Økt 2 – tegning 2

Elevene tegnet etter, kopierte, et bilde av en torsk etter en felles samtale om den.



### 2.1 Jente 7,4 år.

Form: Har fått en utstrakt form, men fremdeles er både den hele sirkelen og firkanten med. Nå også en trekant.

Farge: Ikke tilfeldige farger.

Detaljer: Riktig antall ryggfinner og det er blitt med en ekstra bukfinne. Munn og øyne er riktig plassert. Den har fått hår. Ikke noe blått hav rundt fisken. Ikke skjegg. Kan se antydningen til gjellene.

### 2.2 Gutt 7,10 år.

Form: Utstrakt form.

Farge: Ikke tilfeldige farger.

Detaljer: Riktig antall finner. Øyne og munn riktig plassert. Munn og skjegg. Gjeller er synlige. Ikke noe blått hav rundt fisken.

### 2.3 Jente 8 år.

Form: Utstrakt form.

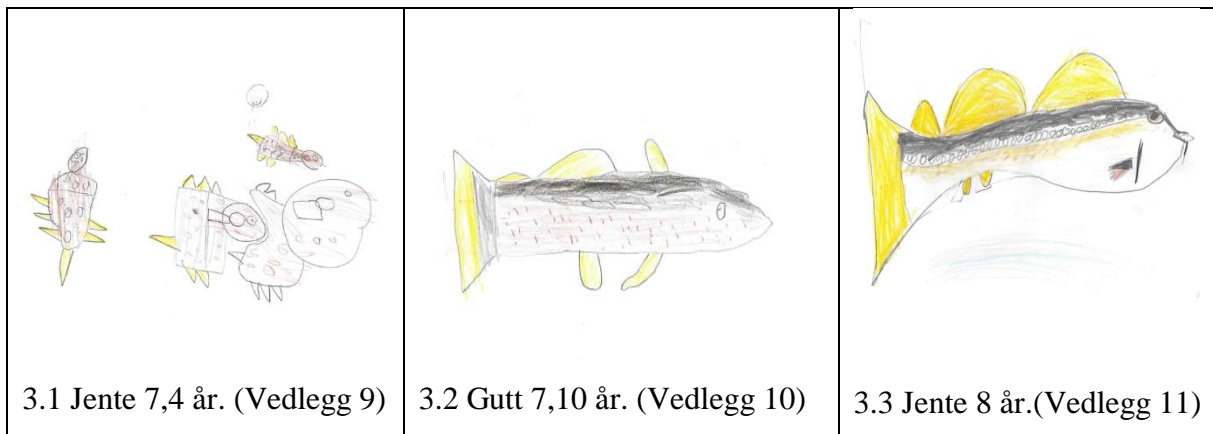
Farge: Ikke tilfeldige farger.

Detaljer: Riktig antall finner. Øyne og munn riktig plassert. Skjegg og tenner er med. Gjeller er synlige. Ikke noe blått hav rundt fisken.



### 4.3. Økt 3 – tegning 3

Elevene tegnet en torsk etter hukommelsen.



#### 3.1 Jente 7,4 år

Form: Sirkel-formen i fokus. Det samme med trekantene og firkantene. En er også tegnet i utstrakt form.

Farge: Ikke tilfeldig fargevalg.

Detaljer: Det er riktig antall finner på alle fiskene. Øyne er litt tilfeldig plassert. Ikke skjegg.

#### 3.2 Gutt 7,10 år.

Form: Utstrakt form.

Farge: Ikke tilfeldig fargevalg.

Detaljer: Riktig antall finner. Øyet er riktig plassert. Munn, gjeller og skjegg er ikke med.

#### 3.3 Jente 8 år.

Form: Utstrakt form.

Farge: Ikke tilfeldig fargevalg.

Detaljer: Riktig antall finner. Øyet er riktig plassert, det samme med munnen. Skjegget og tennene er på plass.

## 5. DRØFTING

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke om barns kunnskap om et objekt, en torsk, kan være med på å utvikle deres tegneuttrykk. Jeg ville se om det ut i fra de tre øktene var

mulig å lese av utvikling i barnas tegneuttrykk. Samtaler og bruk av bildet av torsken (vedlegg 2) var det som var sentralt i prosessen, og på denne måten fikk elevene en begrepsdanning, som er et ledd i det å tegne, fordi barnet må ha erfart og ha begreper om det de skal tegne. Ut ifra de erfaringene jeg gjorde meg, ser jeg at en samtale skaper både motivasjon og nysgjerrighet. I tillegg er det i Lowenfeld sin teori om tegnestadiene, i både førskjema- og skjema-stadiet gjort klart at spørsmål og samtaler er gode metoder å bruke for å skape motivasjon.

### **5.1. Jente 7,4 år**

Jente 7,4 år som sa dette om torsken: *«Jeg har ikke sett en torsk før, og ble overrasket over hvordan den så ut».*

Ut ifra tegning 1.1, kan det se ut som om denne eleven ikke har nådd skjema-stadiet enda med tanke på form og farger. Hun har brukt glade farger for å få til en glad tegning, noe som ifølge Lowenfeld er i førskjema-stadiet. Hun har med andre ord ikke fått erkjennelse for at farger og gjenstand har en sammenheng. Det er og tydelig at hun er inspirert til videre handling på grunn av den figurative kvaliteten som den lukkede sirkelformen har, da torsken er bygd opp av sirkler og firkanter.

I tegning 2.1 har hun mer erkjennelse for formen, da hun bruker en retningsforståelse av at strekene ligger for å forklare at dette er et dyr. Dette kan være fordi det da ble tegnet etter et bilde og kopiering er en av barns strategier for å lære seg å tegne ifølge Wilsons. På denne måten fikk hun et mer bevisst valg av tema og tegnestil.

Når en ser på tegning 3.1, kan det på den ene siden se ut som at hun ikke har utviklet skjema for fisken, da hun går tilbake til å tegne sammenhengende sirkler. Men på den andre siden har hun fått med seg riktige farger i forhold til gjenstand og riktig antall gjeller på alle. Dette kan tyde på at imitasjon av bilder, samt det å danne seg begreper om et objekt, kan føre til at tegneutviklingen går mot noe mer naturalistisk. Hun bruker flere skjema for å prøve å finne det som er riktig for henne.

Med motivasjon og øvelse vil denne eleven kunne utvikle sine skjemaer, og da er variasjon og oppgaver som stimulerer og gir barnet mulighet til å utvikle sine begreper viktig. Dette fordi hun enda har sine skjema under utvikling og prøver ut flere.

## 5.2. Gutt 7,10 år

Gutt 7,10 år sine uttalelser om torsken: *«Jeg har sett mange torsker før, og husket hvordan den ser ut da jeg fikk se bildet av den».*

Allerede i tegning 1.2 kan en se at utstrekning av form og bruken av farger ikke lenger er et tilfeldig valg hos denne eleven. Han har oppdaget at det er forbindelse mellom farge og gjenstand og erkjent formen på fisken, en mulig forklaring på dette kan være at han fra før visste hvordan en fisk ser ut, at den er utstrakt i form.

I denne eleven sin tegning 2.2, er formen riktig med tanke på at torsken har mage, og at den derfor er tynnere midt på, han har en erkjennelse på utstrekning og form i denne tegningen. Han har også erkjennelse for bruk av riktig farger. Selv for avanserte tegnere er imitasjon av bilder et utgangspunkt for tegning. Ut ifra denne elevens bilde har han utviklet skjema for tegning av fisk, og ved å tegne etter et bilde får han øvelse i sitt tegneskjema, og på denne måten blir det videreutviklet.

Dette er eleven som utbrøt at torsken har skjegg, men til tross for dette så er ikke skjegget med på tegning 3.2. Han har heller ikke fått med hverken munn eller tenner. En mulig forklaring på dette, kan være at det ble dårlig tid på slutten av økt 3, eller at eleven var for ivrig på å snakke med sidemannen og derfor glemte det. Fargene derimot, er noe som det kan virke som om ikke er tilfeldig hos denne elevene lengre. I denne tegningen viser eleven at han har fått en erkjennelse av alle retninger, men fordi torsken er tegnet som to parallelle streker, har han ikke helt erkjennelse av formen enda.

Også denne eleven vil med motivasjon og øvelse kunne videre utvikle sine skjemaer og sine erkjennelser for form og utstrekning.

## 5.3. Jente 8 år

Jenta på 8 år sa dette om torsken: *«Jeg har en morfar som jobber med båt og fisker mye. Jeg tror derfor jeg har sett en torsk før».*

På denne elevens tegning 1.3, kan det se ut som om Wilsons teori om at barn lærer av hverandre både hvordan de skal tegne og hva de skal tegne, stemmer. Ut ifra denne tegningen

kan det se ut som om hun har et ferdig skjema for fisk, et skjema for ferdiglagde tegninger med få og karakteristiske former som gjør at de er enkle å huske. Hun bruker også sirkelfiguren, som er noe av det første barna oppdager og bruker på grunn av den figurative kvaliteten som formen har.

I tegning 2.3, kopieringen, har eleven fått forståelse av både utstrekning, form og farge. Wilsons hevder at kopiering av bilder er en del av den naturlige sosialiseringprosessen, og i denne prosessen var elevene sosiale og førte en samtale felles med hele klassen før de tegnet etter bildet.

Tegning 3.3 viser at denne eleven har hatt utbytte av både begrepsdanning og det å kopiere et bilde, da hun her viser riktig form, at torsken har mage og derfor er tynnere midt på. Hun og også erkjent at farger har en sammenheng med objektet, og bruker ikke farger som gjør henne glad.

#### **5.4. Felles for alle tegninger**

I og med at det ikke ser ut til å være kultur og miljø for torsk på den utvalgte skolen, har elevene kanskje ikke sett så mange bilder av den. Men er det virkelig slik at elevene må ha sett en ekte torsk for at de skal klare å tegne den mest mulig naturalistisk? Teorien sier at barn tegner både ut fra direkte erfaringer med virkeligheten og ut fra indirekte erfaringer. Barn eksperimenterer med forskjellige måter å tegne på i denne alderen, og med øvelse i å tegne og med inntrykk fra virkeligheten legger de grunnlaget for en mer hensiktsrettet og personlig måte å bruke forbildene på. De lærer ifølge Köhler og Pedersen ikke å tegne på forskjellige måter kun med å iaktta naturen.

Alle 3 elevene tegnet blått hav på den første tegningen sin, dette kan komme av at de har et bilde i hodet sitt som tilsier at havet skal være blått, da det er dette de ser på forskjellige bilder og det er sanseopplevelsene som påvirker barnas forestillinger. Det at ingen har tegnet blått hav rundt fisken på tegning 2 og 3, kan være fordi det på bildet de fikk utdelt var kun en fisk, og ikke noe hav.

Grunnformer med arketyperiske former er noe som går igjen i alle de 3 utvalgte elevene sine tegninger på en eller annen måte. Disse er enkle å tegne og alle tegninger består av noen grunnformer. Om dette er arv er ifølge teorien vanskelig å si, men på en annen side så er også

de enkle ferdiglagde tegningene som har få og karakteristiske for, noe som gjerne har gått i arv. Det er flere av de 16 elevene som har tegnet torsker i samme form og fasong som jenta 8 år gjorde i sin første tegning, og dette kan tyde på at de ferdiglagde formene er noe som går i arv eller læres av andre barn eller voksne.

### **5.5. Konklusjon**

Jeg ser i min forskning at barns kunnskap om et objekt, i mitt tilfelle en torsk, kan være med på å utvikle barns tegneuttrykk. Noen av elevene visste ikke på forhånd hva en torsk er. Jeg ser at tegneutviklingen blir påvirket av hva de vet og kan om et objekt, både i form, farge og detaljer. Utviklingen er ikke lik hos alle elevene og elevene er på forskjellige stadier i Lowenfeldts teori om tegneutvikling. Dette kan være fordi barn har biologisk bestemte utviklinger og at de bor i forskjellig samfunnsmessige forhold og derfor blir påvirket av kultur.

Videre undersøkelser på dette området kan være å få elever fra en kommune ved kysten, der torsken har et større fokus i kulturen og samfunnet, til å tegne en torsk for deretter å sammenligne disse med tegningene fra en kommune i innlandet. Dette for å se om miljø og samfunn har noen påvirkning på elevene sin kunnskap om en torsk, og hvordan det kan påvirke tegneuttrykket til elevene.

Mitt lille utvalg av tegninger er kanskje ikke representativt for alle 2. klassingene i hele Norge. Men det jeg kan lese ut ifra mitt forsøk er at alle de 16 elevene jeg samlet inn tegninger fra, så har alle en utvikling i tegneuttrykket når de har kunnskaper om torsken. Hadde jeg en stund etter forsøket dratt til bake til skolen for å få de til å tegne en torsk, så er det ikke sikkert at de husker hvordan den ser ut. Derfor er et slikt forsøk noe som bør pågå over lengre tid, slik at elevene får øvd seg på å tegne finner og øyne og fått påminnelse om at torsken er utstrakt og ikke en sammenhengende sirkel.

## 6. KILDER

Gullberg, Vivian Hernar (1995): *Barns bildeskaping. Utvikling og forutsetninger*. Høgskolen Stord/Haugesund.

Haabesland, Anny Å. og Ragnhild Vavik (2011): *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.

Koppers, Paul, Willebrord de Winter og Jeichien Stapel (1993): *Barn lærer å tegne*. Hovedbok. Yrkeslitteratur as.

Kunnskapsløftet (2012): *Mål og innhold i grunnskolen*. Pedlex

Postholm, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen (2014): *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

## 7. VEDLEGG

### 7.1. Vedlegg 1

<b>Student:</b> Nina Valø	<b>Klasse:</b> 2. trinn	<b>Dato:</b> 16. og 17. mars 2015
<b>Time:</b> 4. og 1.	<b>Fag:</b> Kunst og håndverk	<b>Tema:</b> Tegning

**Mål:** Elevene skal vise at de kan uttrykke egne opplevelser gjennom tegning.

<b>Rammefaktorer:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tegnesaker og tegneark</li><li>- Bilde av en torsk</li></ul>	<b>Læreforutsetninger:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Elevene tegner mye, spesielt i norskfaget, og de liker å tegne.</li><li>- Elevene er åpne og vant til å ha felles samtaler om forskjellige tema/emner.</li></ul>
<b>Jeg må spesielt ta hensyn til:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Noen elever trenger mye hjelp</li><li>- Klasserommet har vindu mot sør – varmt. Elevene kan bli ukonsentrerte</li><li>- Elevene har blitt flinke til å komme raskt i gang med arbeidet, men noen kan fremdeles bruke litt tid.</li><li>- Noen er mer ivrige på å snakke enn andre.</li></ul>	<b>Jeg skal spesielt ha fokus på:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Være en tydelig voksen.</li><li>- Bruk god tid, forsikre meg om at alle er med før jeg lar noen svare når jeg spør. Forklar oppgaven godt!</li><li>- Se alle elevene.</li><li>- Minne elevene på at de skal rekke opp hånda om det er noe de lurere på/vil si</li></ul>

<b>Innhold (hva):</b>	<b>Læreprosessen (hvordan):</b>	<b>Læreprosessen (hvorfor):</b>
<b>ØKT 1:</b> Elevene tegner en torsk.  Ca. 30. min.	Elevene får beskjed om at de skal tegne en torsk uten å vite noe mer enn at det er en fisk.  Samle inn tegningen når de er ferdige.	Jeg vil kartlegge om alle elever vet hva en torsk er, om de vet hvordan den ser ut og hvilket nivå elevene ligger på i tegneutviklingen sin.
<b>ØKT 2:</b> Vi samtaler om torsken og tegner deretter etter et bilde.  Ca. 30 min.	Felles samtale i klassen der jeg forteller om forskjellige kjennetegn hos torsken. Deretter tegner de etter bildet de har fått utdelt.	Se hvilke kjennetegn elevene legger spesielt merke til.

	Samle inn tegningen når de er ferdige.	
<p><b>ØKT 3:</b></p> <p>Elevene tegner en torsk etter hukommelsen.</p> <p>Ca. 30 min.</p> <p>Ha stillelesingsboka på pulten i tilfelle de blir fort ferdige.</p>	<p>Elevene skal nå tegne en torsk etter hva de husker av torsken etter samtale og å ha studert et bilde i tillegg til å tidligere ha tegnet etter et bilde.</p> <p>Samle inn tegningen når de er ferdige.</p>	<p>Kartlegge om kunnskap om en torsk kan være med på å utvikle tegneuttrykket til elevene.</p>



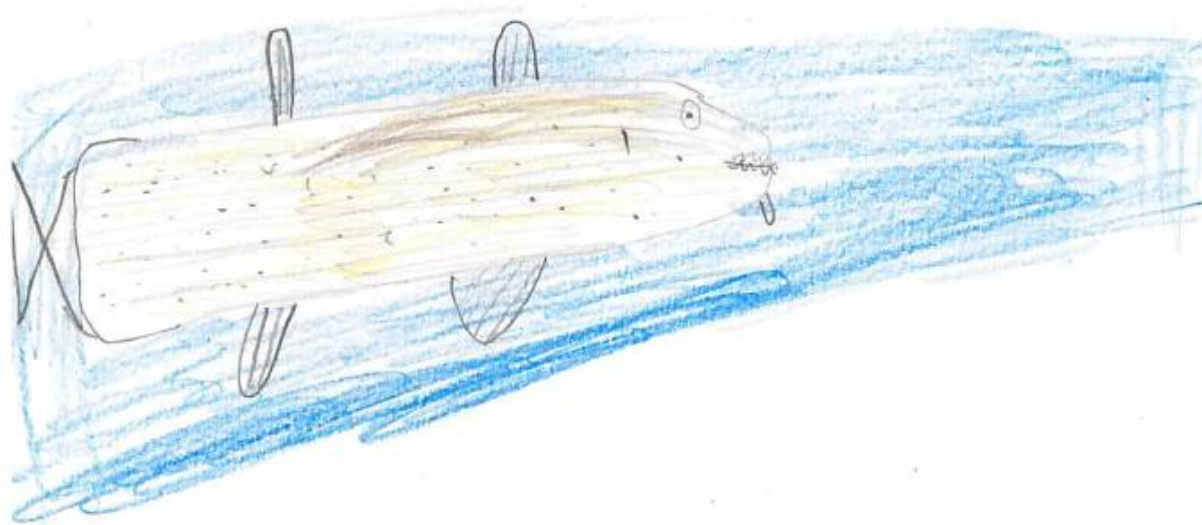
## 7.2. Vedlegg 2



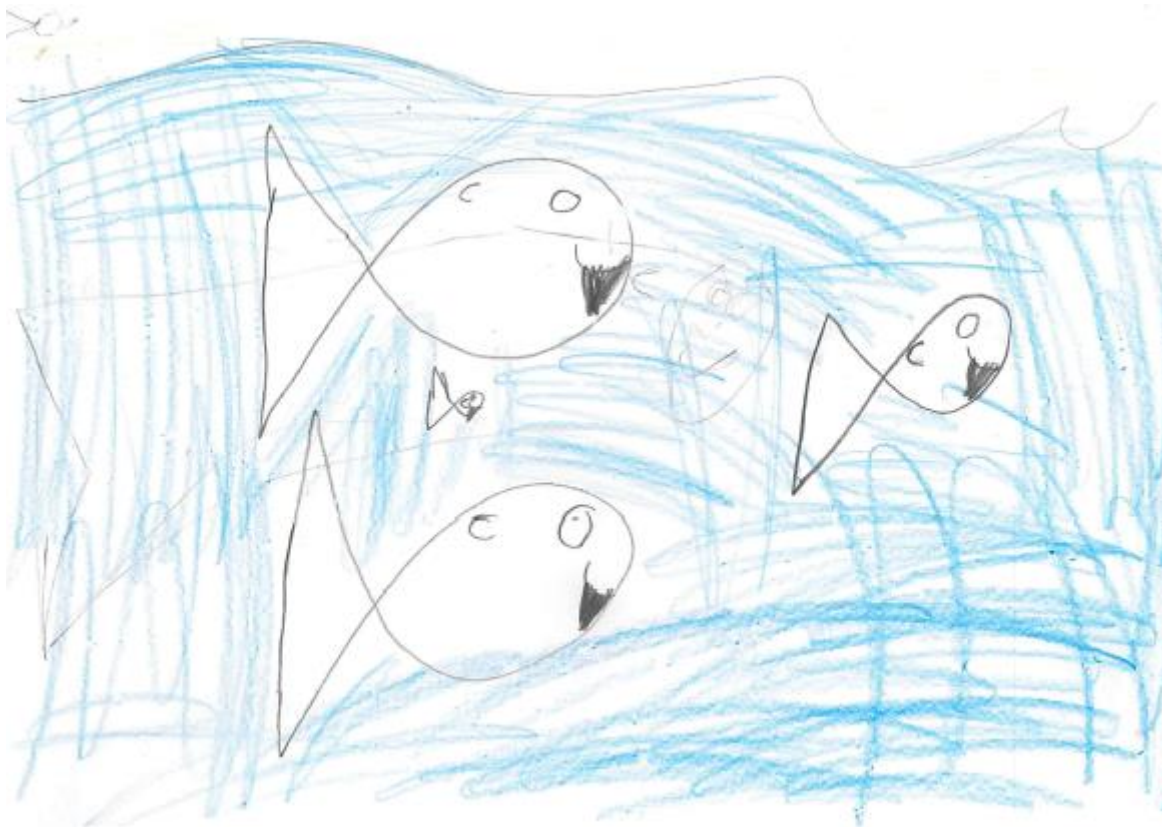
### 7.3. Vedlegg 3



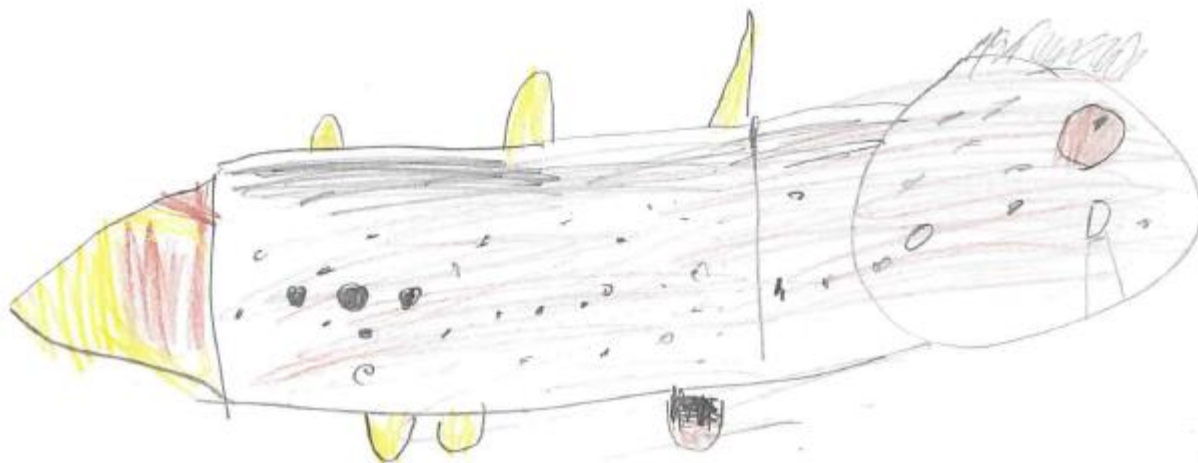
#### 7.4. Vedlegg 4



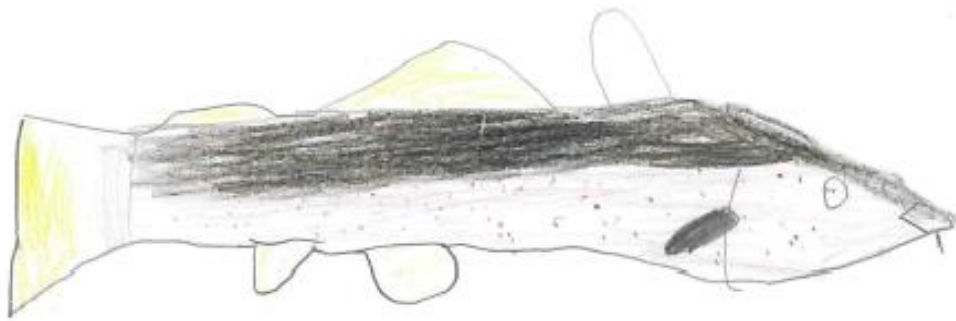
## 7.5. Vedlegg 5



## 7.6. Vedlegg 6



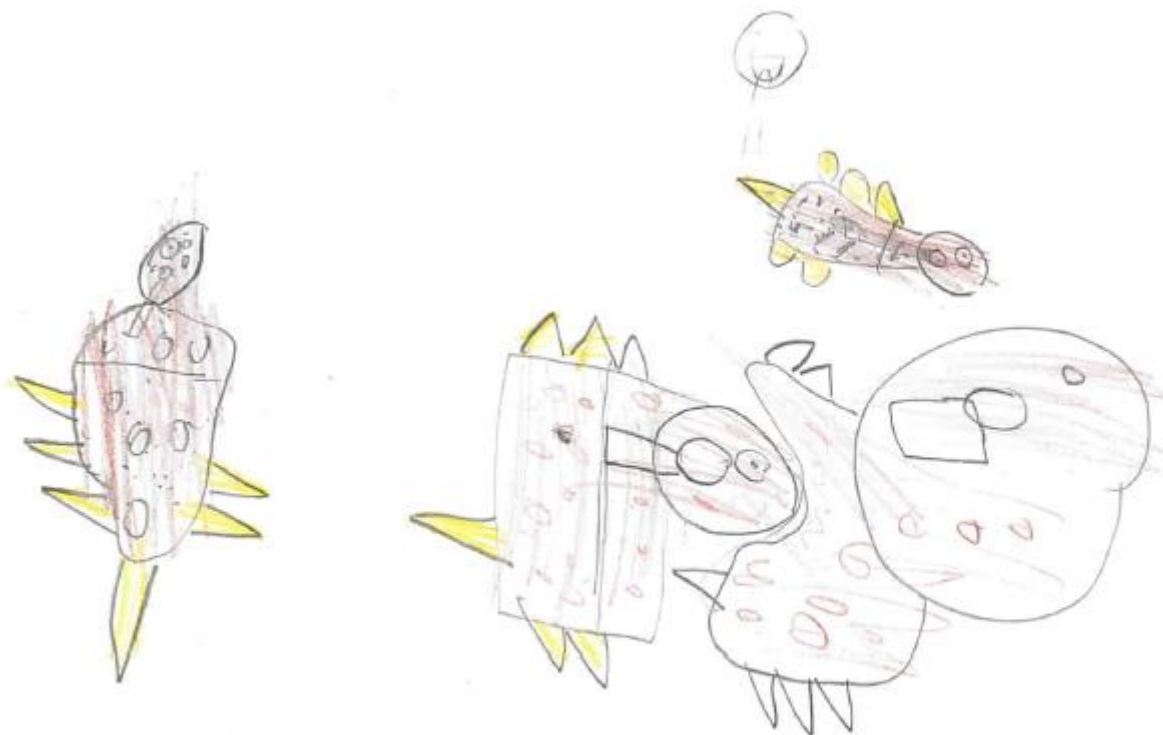
## 7.7. Vedlegg 7



**7.8. Vedlegg 8**



## 7.9. Vedlegg 9





**7.10. Vedlegg 10**



7.11. Vedlegg 11



