

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB360

Navn: Elisabeth Aarebrot Madsen

Å tegne er å se
Drawing is seeing

Dato: 29. mai 2018

Totalt antall sider: 23

SAMMENDRAG

Tegning er en ferdighet som alle kan lære seg på lik linje med andre ferdigheter, men hvordan lærer man det? Tegning er et visuelt språk som både skjerper hukommelsen og den kreative tenkningen. Det er mange kognitive prosesser som skjer når man tegner, men selve tegneprosessen må øves på for å mestre. På lik linje med å lære å sykle, må man øve helt til man får det til. I kunst og håndverk faget i grunnskolen er tegning en viktig del av læreplanen, men har man noen klar undervisningsmodell for tegning?

Modellering er en form for tegneundervisning der elever observerer læreren og dermed gjør det samme selv. Kan denne undervisningsmodellen hjelpe elever helt ned på småtrinnet til å få bedre tegneferdigheter? Hvordan kan en kunst og håndverk lærer lære barneskoleelever å tegne et spesifikt objekt ved hjelp av modellering? Dette er spørsmål jeg har forsøkt å finne svar på med kvalitativ metode der jeg har samlet inn tegninger av 28 elever i en tredjeklasse. Hver elev laget to tegninger hver - en tegning uten tegneveiledning og en med tegneveiledning. Dermed fikk jeg 56 tegninger jeg kunne sammenligne og analysere.

Undersøkelsen viste tydelig forskjell på elevenes tegninger med og uten tegneveiledning. Det vises at en kunst og håndverk lærer kan lære barneskoleelever å tegne spesifikke objekt med modellering. Jeg har dessverre ikke hatt nok tid til å se hvordan tegneferdighetene til elevene utviklet seg, men det kunne se ut som at de fikk mer smaken på å tegne ifølge verbale utsagn fra elevene. Nå er ikke funnene i denne undersøkelsen representative for alle tredjeklassinger i Norge fordi utvalget er for lite, men gjennomføringen av et tilsvarende opplegg vil jeg absolutt anbefale for å se hvordan det fungerer i andre klasserom.

FORORD

Det har vært en interessant erfaring å arbeide med denne bacheloroppgaven. Selv om jeg har en bachelor i illustrasjon fra før, har jeg ikke før nå fått lærerperspektivet på hva tegning kan være. Jeg har alltid vært glad i å tegne, jobber i dag som frilans illustratør og føler at tegning er en ferdighet som er en del av min personlighet. Men det er ikke før jeg begynte å skrive denne oppgaven i en alder av 26, at jeg har funnet begreper for hvordan tegneprosessen fungerer, og med det har jeg lært utrolig mye om meg selv og tegning. Å føle seg som en habil tegner er ikke nok, for at jeg skal kunne lære det bort, må jeg kunne sette ord på hva jeg gjør. Gjennom begrepene har jeg nå fått en helt ny forståelse av tegning enn det jeg hadde før.



Det var boken *Drawing of the Right Side of the Brain* av Betty Edwards (2012) som først fikk meg til å skjønne hva som skjer når et menneske tegner. Boken inspirerte meg også til å skrive om tegning og tegneundervisning i min bacheloroppgave.

Jeg vil gjerne takke min veileder Solveig Åsgard Bendiksen som har vært enestående i perioden. Hun har vært den perfekte veilederen for min oppgaveskriving og har også lært meg en mye nytt om tegning. Vi har hatt mange gode diskusjoner og hun har alltid fått meg til å tenke lengre enn det jeg kunne ha klart alene.

Jeg vil og takke min samboer som har vært en god og støttende person. En jeg kan diskutere og gruble sammen med, men og en som får meg tilbake til virkeligheten når jeg jobber for mye.

Som et eksempel på hvordan jeg tegner, har jeg lagt ved en digital tegning som jeg laget i løpet av denne perioden. Tegningen er av hovedpersonene fra spillet *Final Fantasy X* og har vært en av mine største inspirasjoner innen tegning i løpet av oppveksten.

Laget i Photoshop CS5.1 med Wacom Cintiq 24HD.

Elisabeth Aarebrot Madsen

Levanger 29. mai 2018

INNHOUDSLISTE

1. INNLEDNING.....	1
1.1. Læreplan i Kunst og Håndverk.....	1
1.2. Problemstilling.....	2
1.3. Oppbygging av oppgaven.....	2
2. TEORI.....	2
2.1. Hva er tegning?	2
2.1.1. Størrelse.....	3
2.1.2. Proposjoner.....	3
2.1.3. Form.....	3
2.1.4. Vinkler og retninger.....	4
2.1.5. Detaljer.....	4
2.1.6. Valører.....	4
2.4. Mesterlære og modellering.....	4
3.2. Tegning sett gjennom sosiokulturell teori.....	5
3.3. Aldersbestemte stadier i barns tegneutvikling.....	7
3.3.1. Skjemaalderen 7-9 år.....	7
3.4. Å «se» med høyre hjernehalvdel.....	8
3. METODE.....	8
3.1. Utvalg.....	9
3.2. Forforståelse.....	9
3.3. Etske betraktninger.....	9
3.4. Digitale verktøy som formidlingsmetode.....	9
3.5. Tegneteknikk.....	10
3.6. Logg.....	10
3.7. Analyse.....	10
3.8. Gjennomføring.....	10
3.8.1. Økt 1 – Tegning uten veiledning.....	11
3.8.2. Økt 2 – Tegning med veiledning.....	11

3.8.3. Avslutning av opplegget.....	14
4. RESULTAT – ANALYSE AV DATA.....	14
4.1. Størrelse.....	14
4.1.1. Økt 1.....	14
4.1.2. Økt 2.....	15
4.2. Proporsjoner.....	15
4.2.1. Økt 1.....	15
4.2.2. Økt 2.....	15
4.3. Form.....	16
4.3.1. Økt 1.....	16
4.3.2. Økt 2.....	16
4.4. Vinkler og retninger.....	16
4.4.1. Økt 1.....	16
4.4.2. Økt 2.....	17
4.5. Detaljer.....	17
4.5.1. Økt 1.....	17
4.5.2. Økt 2.....	17
4.6. Valører.....	18
4.6.1. Økt 1.....	18
4.6.2. Økt 2.....	18
4.7. Elever med særskilte behov.....	18
5. DRØFTING.....	19
5.1. Metodekritikk.....	21
6. KONKLUSJON.....	22
7. KILDER.....	24
8. VEDLEGG.....	26
8.1. Vedlegg 1.....	26
8.2. Vedlegg 2.....	27
8.3. Vedlegg 3.....	28
8.4. Vedlegg 4.....	28

8.5. Vedlegg 5.....	29
8.6. Vedlegg 6.....	29
8.7. Vedlegg 7.....	30
8.8. Vedlegg 8.....	30
8.9. Vedlegg 9.....	31
8.10. Vedlegg 10.....	31
8.11. Vedlegg 11.....	32
8.12. Vedlegg 12.....	32
8.13. Vedlegg 13.....	33
8.14. Vedlegg 14.....	33
8.15. Vedlegg 15.....	34
8.16. Vedlegg 16.....	34
8.17. Vedlegg 17.....	35
8.18. Vedlegg 18.....	35
8.19. Vedlegg 19.....	36
8.20. Vedlegg 20.....	36
8.21. Vedlegg 21.....	37
8.22. Vedlegg 22.....	37
8.23. Vedlegg 23.....	38
8.24. Vedlegg 24.....	38
8.25. Vedlegg 25.....	39
8.26. Vedlegg 26.....	39
8.27. Vedlegg 27.....	40
8.28. Vedlegg 28.....	40
8.29. Vedlegg 29.....	41
8.30. Vedlegg 30.....	41
8.31. Vedlegg 31.....	42
8.32. Vedlegg 32.....	43
8.33. Vedlegg 33.....	43

1. INNLEDNING

Jeg har valgt å skrive om faget kunst og håndverk, og spesifikt om tegning. Det jeg ønsker å formidle er at alle kan lære å tegne hvis gode metoder tas i bruk. Vi kan se bort ifra at tegning ikke er et medfødt talent, men en ferdighet som kan læres (Edwards, 2012, s. 21). Selvfølgelig har vi mennesker forskjellige forutsetninger og mye ligger nok i personlig interesse. For å bli god til noe må man bruke tid på å øve, men om man ikke er interessert, vil man heller ikke bruke tid på det. McArdle & Boldt mener at forskjellen på en kunstner og en som ikke er det, er hvordan de angriper tegneprosessen (2013, s. 25). En kunstner vil alltid strekke seg lengre og prøver å få frem det som er ønsket, mens en ikke-kunstner stopper når den første tegningen ikke ble som han/hun så for seg, dermed vil de også si at de ikke kan å tegne.

Før 1960 var tegning en del av allmenndannelsen i Norge, og ble sett på som en viktig ferdighet av offentlige myndigheter (Frisch, 2016, s. 9). Tegning var nyttig fordi det hjalp elevene til å forestille seg ting bedre (Kjosavik, 2001, s. 43). Et eksempel på dette kunne være i sløydtimene der man først måtte tegne en modell av hva man skulle lage, deretter lage det fysisk. Tegning er tross alt en aktivitet som stimulerer den kreative tenkingen (Edwards, 2012, s. 24). Det står fortsatt i dagens Kunnskapsløfte at kunnskap om form, farge og komposisjon er avgjørende for å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 01.08.2006). En forandring skjedde da 1960-tallets reformpedagogikk ble endret, og det ble tatt bort tegning etter modell (Frisch, 2016, s. 9). Denne undervisningsmetoden kalles mesterlære, men i tegneundervisningen bruker man gjerne begrepet modellering. Det er når læreren gjør kunnskapen synlig for eleven og eleven imiterer læreren. I følge Nielsen & Kvale blir mesterlære definert slik: «Utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser.» (1999, s. 18). Jeg er nysgjerrig på om modellering fortsatt er en aktuell undervisningsmodell, og kan man gjøre en moderne vri på det?

1.1. Læreplan i kunst og håndverk

I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 01.08.2006) for kunst og håndverk står det at faget står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Det står også at utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag er vektlagt i faget. Et av kompetansemålene etter 2. trinn er å uttrykke egne opplevelser gjennom tegning. Kompetansemål etter 4. trinn er å benytte overlapping i arbeid med tegning og maling, og lage enkle utstillinger av egne arbeid.

1.2. Problemstilling

Målet med denne oppgaven er å undersøke undervisningsmodellen modellering innenfor faget kunst og håndverk med spesiell vekt på tegning. Jeg vil studere om barn sine tegninger med og uten veiledning fra en tegnelærer blir forskjellige – og i så fall, hvor stor forskjell blir det? Kan veiledning fra en tegnelærer hjelpe barn å strekke seg lengre i utviklingen av tegneferdighetene? Problemstillingen er:

«Hvordan kan en kunst og håndverk lærer lære barneskoleelever å tegne et spesifikt objekt ved hjelp av modellering?».

1.3. Oppbygging av oppgaven

For å finne svar på problemstillingen vil jeg først presentere relevant teori, for å kunne avklare noen begrep og fagord som blir brukt senere i teksten. Dermed blir det lagt frem hvilke metoder som ble brukt sammen med gjennomføringen av undersøkelsen. Etter dette presenterer jeg resultatene av gjennomføringen sammen med en analyse. Til slutt drøfter jeg opplegget sammen med resultatene og teorien jeg har valgt med innspill av personlige tanker og erfaringer. Til slutt legges det frem en konklusjon som også vil oppsummere mine funn til denne oppgaven.

2. TEORI

2.1. Hva er tegning?

For å forstå hva tegning er har jeg tatt for meg Nina Scott Frisch sine teorier om hva tegning er og John Wilkinson sine teorier om tegneprosessen. I følge Frisch er tegning et språk, og representerer menneskets «indre overbevisende visuelle språk» (Frisch, 2016, s. 35). Motsetningen til dette, er det «indre overbevisende ordet» som hører til det verbale språket vi bruker med ord og skrift. Det er mange ulikheter mellom det visuelle og verbale språket, men tegning ligger nærmere å beskrive et objekt enn det ord gjør, derfor kan det forstås av en større gruppe mennesker (Frisch, 2016, s. 31). Tegning kan sees som mer identitetsbyggende i større grad enn ordet, fordi det «speiler» en person bedre. Frisch sier at siden tegning er et språk, vil det ha sin forankring i kulturen til en gruppe mennesker, fordi språk bruker vi for å kommunisere i sosiale felleskap (2016, s. 31).

John Wilkinson snakker derimot om tegning som en prosess og mener at for å kunne tegne må man kunne to sentrale prosesser: den første er å iakttå, og den andre er å kunne mestre teknikken (Wilkinson, 1999, s. 8). «Iakttagelse er evnen til å se og erkjenne alle karakteristiske trekk og detaljer i det man står ovenfor» (Wilkinson, 1999, s. 8). Wilkinson skriver at å iakttå skjerper synet ved at man ser ting på en annen måte. Et eksempel på dette kan være at når man ser en bok, trenger man ikke å tenke på alle detaljene på boka, men om man skal tegne den må man se den på en annen måte. Da må man studere detaljer, gjøre den om til todimensjonal form og bedømme området boka inntar. Wilkinson mener også at tegning er grunnlaget for nesten all maling, fordi tegning øver opp de samme ferdighetene man trenger innenfor maling (1999, s. 7).

Mestring av teknikken, innebærer at man vet hvordan man skal bruke ulike verktøy for å få til den ønskede tegningen. Ut i fra Frisch og Wilkinsons beskrivelser av hva tegning er, kan man forstå at tegning er å kunne se verden, la det gå gjennom en mental tolkningsprosess og dermed kunne tegne og formidle det ved hjelp av verktøy. John Wilkinson har skrevet ned noen punkt som er viktig i prosessen når man skal iakttå (Wilkinson, 1999, s. 12-17). På grunn av oppgavens omfang, har jeg valgt å ta med de punktene som er mest relevant for videre arbeid med oppgaven. Punktene er som følger:

2.1.1. Størrelse

Det er viktig at man klarer å se hvor stort et objekt er i forhold til et annet. Psykologiske faktorer kan ofte ha innvirkning på vår oppfatning av størrelse, fordi de tingene man mener er «viktig» blir ofte sett på som større enn det egentlig er. Et eksempel kan være at hodets størrelse i forhold til resten av kroppen kan være for stort.

2.1.2. Proporsjoner

Det første man skal tenke på når det gjelder proporsjoner, er lengden i forhold til høyden. Proporsjoner handler om å se ting i forhold til hverandre. Et tips for å få til riktige proporsjoner er å arbeide seg fra de større formene til de mindre. Dette er fordi det er enklere å se store former i forhold til hverandre enn små former.

2.1.3. Form

Formen på et objekt vi skal tegne er skiftende og uten grenser for hvordan den kan se ut. For å forenkle noe vi skal tegne kan vi redusere det ned til enkle basisformer, slik som en kube, sirkler eller trekanten. Dette hjelper å tolke det man ser.

2.1.4. Vinkler og retninger

For å kunne bedømme hvor vi skal føre en linje, må vi vite om den ligger nært horisontallinjen eller vertikallinjen, eller om den lager en vinkel ut i fra en av disse. Med tanke på at en tegning består av mange linjer, er det da viktig å kunne se hvilken retning hver enkelt linje skal ta.

2.1.8. Detaljer

Nøye observering gir mulighet til å finne detaljer og dermed gir en solid forankring i hvordan motivet ser ut. Detaljer vil si alt som er lite, alt som man må lete litt ekstra etter og som man som regel ikke ser uten å iaktt. Alle detaljer er ikke like viktige for at en tegning skal bli bra, siden detaljer noen ganger kan overskygge eller forvri de viktige formene. Dermed er det viktig å være selektiv med hvilke detaljer som er viktige å få frem.

2.1.9. Valørene

Ordet «valør» definerer Wilkinson (1999, s. 18) som lys og mørke uttrykt i en gråtoneskala (valørskala) fra hvitt til sort. Valører er altså lyset og skyggen som kan gjengis i svart og hvitt. Valør har egenskapen som gjør at tegning får substans og virkelighetspreg, fordi det gir en tredimensjonal effekt. Det betyr at uten eller feil bruk av valører kan gjøre at tegningen føles flat og uten dybde. Lyssettingen får form og farge til å fremtre der jevn belysning bringer frem flere nyanser i valørene, og sterk belysning gir stor kontrast mellom lys og skygge. Uten lys, ville alt vært en stor formløs masse, men ved å øke lysstyrken vil former komme frem, og vi kan se detaljene mer klart.

2.2. Mesterlære og modellering

Det finnes mange oppfatninger om hva mesterlære skal være, men i en personsentrert tilnærming til mesterlære fokuseres det på forholdet mellom læremester og lærling (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Som nevnt tidligere er dette når læreren gjør kunnskapen synlig for eleven og eleven imiterer læreren. I følge Nielsen & Kvale (1999, s. 18) har mesterlære noen hovedtrekk: Mesterlære finner sted i et felleskap der den sosiale omgangen med lærer og andre medelever er grunnsteinen for læring. Å kunne lære et fag krever innlæring av mange ferdigheter, og er trinn på veien mot å beherske hele faget. Mesterlære innebærer at lærlingen observerer og imiterer det arbeidet mesteren utfører. Lærlingen mottar tilbakemeldinger i arbeidssituasjonen og på reaksjoner når arbeidet er ferdig.

Nielsen & Kvale legger fram at styrken til mesterlære i undervisning er at det blir anvendt teori samtidig med den praktiske undervisningen (1999, s. 22). Læreren kan bruke språket sammen med det praktiske som blir gjort for å begrunne hvorfor han/hun gjør som man gjør. Men innen mesterlære trenger ikke språket å være en del av undervisningen, og den «tause kunnskapen» blir ofte løftet opp som den viktigste delen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 24). Taus kunnskap er praktisk kunnskap som man ikke klarer å forklare med ord (Polanyi, 1966, s. 4).

Knyttet til tegneundervisning, blir denne undervisningsmetoden kalt modellering (Frisch, 2016, s. 28). Modellering inneholder dermed de samme hovedtrekkene som i mesterlære. Undervisningsmetoden kan også innebære å gi en modell som skal gjengis av eleven ved at eleven kun ser på denne modellen. Modellering gir en mulighet for imitasjon og kopiering som læringsstrategi og forskning viser at elever tilegner seg gode tegneferdigheter på denne måten (Frisch, 2016, s. 28). Haabesland & Vavik mener også at kopiering av andres bilder er en strategi for å lære å tegne og er ganske vanlig fra 8-9 årsalderen. (2011, s. 164). Det er nemlig ikke nok å bare se på andres bilder for å vite hvordan man skal tegne den. Modellering gir muligheter til å se prosessen til en som har gode tegneferdigheter og lære av det.

2.3. Tegning sett gjennom sosiokulturell teori

Vygotsky var en teoretiker som snakket om at mennesker forstår verden ut i fra redskaper og tegn (Vygotsky, 1978, s. 19). I følge sosiokulturell teori er tegn ulike visuelle, sosiale, meningsbærende språk og dermed kan tegning forstås som tegn (Frisch, 2016, s. 18).

Vygotsky mente at når tegn og redskaper brukes sammen, kan den virkelige intellektuelle utviklingen hos mennesker finne sted (Vygotsky, 1978, s. 24) Om man ser på dette i sammenheng med mesterlære, betyr det at bruken av teori sammen med en praktisk situasjon gir en større læringsutbytte i en undervisning enn ved å bruke kun en av de.

Innenfor den personsentrerte mesterlæreren nevner Nielsen & Kvale begrepet «stillasbygging», som illustrerer den gode samhandlingen mellom mester og læring (1999, s. 21). Vygotsky innførte teorien om «stillasbygging» og laget en metode som blir kalt den «den proksimale utviklingssonen» som betyr den nærmeste utviklingssonen (1978, s. 87). Metoden forklares ved at elever har grenser for hva de klarer alene, men med hjelp av en lærer kan elevene strekke seg lengre (Vygotsky, 1978, s. 87) Læreren driver da med «stillasbygging» der læreren selv er «det støttende stillaset» som gjør at eleven alltid kan nå videre (Imsen, 2010, s. 260). For å få full forståelse av den proksimale utviklingssonen må man erkjenne at imitasjon er den viktigste viktig formen for læring hos barn (Vygotsky, 1978, s. 88).

I en tegneundervisningssituasjon betyr bruk av stillas å gi barnet ulike, godt valgte fysiske og mentale støttesystem, slik at det kan arbeide med oppgaver for å utvikle nye kunnskaper og tegneferdigheter (Frisch, 2016, s. 27).

Innen tegning mener Frisch at «stillasbygging» innebærer at læreren kan assistere eleven på flere måter. Det finnes seks undervisningsmåter som kan være støttende til en elevs nærmeste utviklingszone (Frisch, 2016, s. 28-29). Frisch forklarer disse undervisningsmåtene som følgende:

- **Modellering:** Dette er en undervisningsmåte der læreren modellerer ferdigheter for eleven.
- **Situasjonshåndtering:** Læreren må mestre å håndtere uforutsette situasjoner som kan skje i en læringsituasjon.
- **Feedback:** Dette handler om tilbakemelding og respons på hvordan en oppgave løses ut i fra en standard.
- **Instruksjon:** Her er språket en viktig del av undervisningen. Eleven må anerkjenne læreren som den som kan forklare hvordan noe skal gjøres.
- **Å stille spørsmål:** Språket er også viktig for dette punktet. Læreren kan stille vurderingsspørsmål for å finne ut hvilket nivå eleven er på, eller assisterende spørsmål for å sette i gang prosesser i eleven som eleven selv ikke kunne komme frem til.
- **Å fremme tankestrukturer:** Dette er en undervisningsstrategi som skal gi elevene mulighet til å utforske og komme med innspill som skal inspirere til videre tenking.

Ved forskning på tegning gjennom sosiokulturell teori, fant man ut at barns bildekaping har en forankring i bildekulturen barna er en del av (Frisch, 2016, s. 32). Forskningen viser at alle barns tegninger har andres bilder/tegninger i barns bildekultur som referanse, det vil si at barn skaper tegninger innenfor populærkulturens sjangere, eller de blir skapt eller lært av andre personer som står nært til barnet – slik som søsken, foreldre eller venner (Frisch, 2016, s. 32). Barns tegneutvikling tilpasses og omskapes når det utvikles nye individuelle behov for å uttrykke seg visuelt (Frisch, 2016, s. 32). Kindler og Darras er begge forskere innen utdanning og visuelle fag, og mener at gjennom det sosiokulturelle perspektivet forklares det at barn har forskjellige stadier i sin tegneutvikling, men at det er de sosiokulturelle faktorene som bringer barn til det neste stadiet i tegneutviklingen (Frisch, 2016, s. 33). Om barn ikke får lærere eller andre voksne til å være det «støttende stillaset» vil de komme til et punkt der de ikke vet hvordan de selv skal utvikle tegningen sin videre, eller mener de har fått et godt nok repertoar og visuelle symbol til å uttrykke seg med – som vil resultere til at kommer til å være passive

mottakere av bildekulturen de er en del av (Frisch, 2016, s. 33). Et eksempel på dette er en undersøkelse Kindler og Darras gjorde med en 82 år gammel dame tegnet hus (Frisch, 2016, s. 33). For mange ville det ha sett ut som en tegning laget av en 7-åring. Dette viste at denne damen ikke hadde fått veiledning og ikke utviklet sine tegneferdigheter siden hun var barn.

2.4. Aldersbestemte stadier i barns tegneutvikling

I følge Viktor Lowenfeld er barns tegneutvikling knyttet til forskjellige stadier på bestemte alderstrinn (Haabesland & Vavik 2011, s. 137). De ulike stadiene glir over i hverandre og representerer et gjennomsnitt av en «normal» tegneutvikling. De forskjellige tegneutviklingsstadiene er: Rablestadiet, 2-4 år, Førskjemastadiet, 4-7 år, Skjemastadiet, 7-9 år, Gryende realisme, 9-12 år, Det pseudonaturalistiske stadium, 12-15 år. Siden opplegget i denne oppgaven ble gjennomført med elever som var 8 og 9 år, har jeg valgt å fokusere på skjemastadiet.

2.4.1. Skjemaalderen, 7 - 9 år

Skjema er et begrep vi bruker når man tegner det samme igjen og igjen uten at man får noen spesiell opplevelse som påvirker oss til å forandre det (Haabesland & Vavik 2011, s. 142). Ifølge Viktor Lowenfeld vil barn utvikle de viktigste skjemaene sine i alderen 7-9 år, men skjemaene de lagrer vil ikke alltid være korrekte i forhold til det de prøver å tegne (Haabesland & Vavik 2011, s. 142-143). Wilkinson forklarte er dette fordi man gjerne fokuserer på detaljer som man selv synes er mest viktig.

I følge Vygotsky er hukommelse er en av de viktigste psykologiske funksjonene for at barn skal kunne utvikle nye ferdigheter (1978, s. 50), og tegning er en ferdighet som oppøver hukommelsen (Wilkinson, 1999, s. 8). Om man har tegnet en gjenstand nok ganger, vil man ikke alltid trenge en referanse for å tegne den gjenstanden igjen, fordi man husker hvordan det så ut. Men dersom barn ikke blir motivert til å utvikle og forandre sitt skjema, vil det kunne feste seg og bli en gjentakelse og utviklingen vil stagnere (Haabesland & Vavik 2011, s. 147). «Stillasbygging» av en tegnelærer er dermed viktig for at barn skal kunne utvikle seg videre innen tegning. «Hensikten med motivering er å skjerpe elevenes nysgjerrighet og fantasi, få dem engasjerte, gjøre dem oppmerksomme på hvordan ting føles eller ser ut» (Haabesland & Vavik 2011, s. 147). Men tegneskjema kan også hjelpe oss med modelltegning. I følge Wilkinson er å kunne gjenkjenne de enkle basisformene grunnlaget for all tegning (1999, s. 12). For eksempel så bruker man ofte en rund/oval form når man skal lage et hode. Denne formen er et skjema som man kan hente frem og justere i forhold til modellen. Men om man

ikke har opparbeidet seg nok «skjemaformer» kan det også bli vanskelig å tegne etter en modell (Haabesland & Vavik 2011, s. 163).

2.5. Å «se» med høyre hjernehalvdel

Betty Edwards forklarer skjema ved at venstre hjernehalvdel lagrer skjemaene, mens høyre hjernehalvdel er den delen vi bruker når vi iakttar (2012, s. 78). Når man da skal tegne et ansikt vil den venstre hjernehalvdelen bryte inn og gi et skjema på hvordan man for eksempel tegner et øye som man lærte en gang i fortiden. Den høyre hjernehalvdelen vil dermed bli ignorert og man sanser ikke formene og linjene som faktisk er der (Edwards, 2012, s. 78). Det vil si at man tegner det man tror man ser, og ikke det man faktisk ser. Dette er ifølge Edwards vanlig hos mange som skal lære å tegne, og det finnes mange øvelser til hvordan man kan trene opp å bruke høyrehjernehalvdel. Et eksempel Edwards gjorde var å be elevene tegne etter et bilde som var opp ned. Dermed vil man tvinge elevene i å iakttå, fordi man ikke lengre ser «en ting», men linjer. Edwards sier også at når man har lært seg å iakttå og bruker høyre hjernehalvdel til å sanse, vil man komme inn i en «flytzone» (2012, s. 78). Dette er når man ikke oppfatter tid og rom rundt en selv når man tegner. Man er en med tegningen og all fokus blir rettet mot det man tegner.

3. METODE

Jeg har valgt kvalitativ metode i form av at jeg har valgt å samle inn elevers tegninger. Til mitt opplegg var det 28 elever som skulle lage to tegninger hver som jeg skulle analysere og sammenligne. Dermed fikk jeg samlet inn 56 tegninger totalt. Kvalitativ metode er en forskningsmetode som analyserer hvilken mening hendelser og erfaringer har for menneskene som opplever dem, og hvordan det kan forstås av andre (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Kvalitativ metode brukes ofte til å undersøke sosiale prosesser og gir bedre forståelse av hva som skjer hos hvert enkelt individ. Kvantitativ metode er en motsetning til dette, der man undersøker et større antall mennesker og analyserer funnene ved bruk av statistikk (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41), noe som ikke ville ha fungert bra for mitt opplegg. Jeg er interessert i å se hva som skjer i hver enkelt tegning hos elevene, og kvalitativ forskning gir meg bedre mulighet til å undersøke dette. Fordelen med kvalitativ metode er at det ikke generaliserer mennesker, men gir heller en forståelse av et fenomen. Det som kan være ulempen er at man undersøker en så liten gruppe mennesker at funnene ikke trenger å være representativ i forhold til andre grupper mennesker. Siden det er få mennesker som deltar i undersøkelsen er

det og vanskelig å trekke klare resultat, og det ikke alltid man klarer å få frem hvorfor utfallet ble som det ble.

3.1. Utvalg

Datainnsamlingen er hentet fra en tredjeklasse på en barneskole der jeg hadde vært i praksis i to uker høsten 2017. Våren 2018 hadde jeg samme tredjeklasse og valgte jeg å gjennomførte undersøkelsen min med denne klassen fordi jeg hadde gode relasjoner med elevene fra forrige periode. Klassen besto av 28 elever, 14 gutter og 14 jenter.

3.2. Forforståelse

På forhånd hadde jeg gjort meg noen tanker om hvordan elevene ville respondere på opplegget. Jeg lurte på om det ble for vanskelig for tredjeklassinger eller at alle elevene ville klare å gjennomføre hele opplegget grunnet til at noen i klassen hadde konsentrasjonsvansker. Jeg prøvde likevel å gå inn i feltet med et åpent sinn om at alt kunne skje. Ellers hadde jeg forberedt meg ved å lese teorier og andre tegnelæringsopplegg (for eksempel Edwards, 2012) for å se hva som kan fungere. Siden jeg hadde god relasjon til klassen, visste jeg hvor mye de likte å tegne og hvilket nivå tegneferdighetene omtrent lå på. Ut ifra det jeg har observert befinner klassen seg i det Victor Lowenfield definerer som skjemastadiet. Noen elever sa at de ikke var flinke til å tegne, mens noen syntes de fikk det til bra. Det virket som elevene ikke hadde fått mye undervisning i tegning tidligere år på skolen, men noen få hadde fått noe tegneundervisning hjemme fra familien. Min forståelse var at tegning var noe klassen brukte å fylle tiden med. Et eksempel på dette var at elevene fikk lov å tegne mens de venter på andre elever i forskjellige situasjoner.

3.3. Ethiske betraktninger

Jeg spurte min praksislærer om det var greit å gjennomføre opplegget i to kunst og håndverk timer i løpet av praksisperioden. Jeg fikk godkjenning og valgte å ikke si noe til elevene om at jeg skulle skrive en oppgave ut i fra undervisningen. Dette var fordi elevene ikke skulle føle på noe ekstra press, og fordi jeg ville ha et naturlig resultat.

3.4. Digitale verktøy som formidlingsmetode

Opplegget er delt opp i økt 1 og økt 2 og er bygd opp av både analoge og digitale verktøy. Elevene brukte papir og blyant som verktøy for å tegne i begge øktene, mens jeg brukte datamaskin for å vise elevene bildet jeg hadde valgt at de skulle tegne. I økt 2 koblet jeg til et tegnebrett (Wacom Bamboo) som gjorde at jeg kunne tegne i programmet Adobe Photoshop

CS5.1 ved siden av bildet. Datamaskinen var koblet til smartboardet i klasserommet som gjorde at alle elevene kunne se hva jeg tegnet under økt 2. Digitalt verktøy ble derfor min formidlingsmetode.

3.5. Tegneteknikk

Tegneteknikken jeg brukte i opplegget kalles å iaktta og er en metode jeg bruker selv. Jeg har nok en personlig vri på hvordan jeg iakttar, men det var viktig for meg å kunne bruke en tegneteknikk som jeg forstår. Det er fordi det gjør det enklere å forklare for elevene hvorfor jeg gjør det jeg gjør, med egne ord.

3.6. Logg

Umiddelbart etter gjennomføringen av opplegget skrev jeg en logg. Dette var for å skrive ned hva som skjedde når jeg hadde det mest ferskt i minnet. Denne loggen har jeg lagt inn under gjennomføringsdelen (3.8) og er en del av datamaterialet.

3.7. Analyse

Analysen består av kvalitative data, hvor jeg vil sammenligne barns tegninger med og uten veiledning. Det viktigste med analysen er å se etter forskjeller fra før og etter. 56 tegninger blir for mye å gjøre en detaljert analyse av til denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i hva som er felles for alle tegningene, og dermed trekke ut å analysere de som også skiller seg ut.

3.8. Gjennomføring

- Fag: Kunst og Håndverk
- Fra kl. 08.30 til kl. 10.00
- Trinn: 3. Klasse
- Antall elever: 28

Elevene fikk utdelt A4 tegneark og 4B blyanter - B står for bløtt bly. Jeg valgte 4B blyanter fordi i boken *Drawing on the Right Side of the Brain* (2012, s. 12) av Betty Edwards anbefaler denne blyanten til forskjellige tegneøvelser. Om man ser på skalaene av forskjellige blyanter, vil 4B være en god blyant til å lage både sterke og svake streker, og på grunn av dette er den også enkel å skravere med. Elevene hadde egne viskelær og blyant kvesser. Timen startet ved at jeg fortalte at jeg skulle ha tegnetime med de, og det gikk et «ja!» gjennom hele klassen.

Jeg koblet datamaskinen til smartboardet og viste et fotografi av en hund. De fikk dermed vite at de skulle få to oppgaver i løpet av to kunst og håndverktimer.

3.8.1. Økt 1 - Tegning uten veiledning

Elevene fikk i oppgave å tegne hunden (portrait of a dog) jeg viste på smartboardet.

Her fikk ikke elevene noen veiledning. Det var noen elever som lurte på hvordan de skulle begynne, men dette ga jeg ikke noe svar til. Jeg sa de skulle bestemme det selv. Om elevene ble fort ferdig, kunne de farge hunden mens de venter på resten av klassen. Når alle var ferdige, skrev elevene navn på tegningen og de ble samlet de inn. Vi brukte 20 minutter på oppgaven.



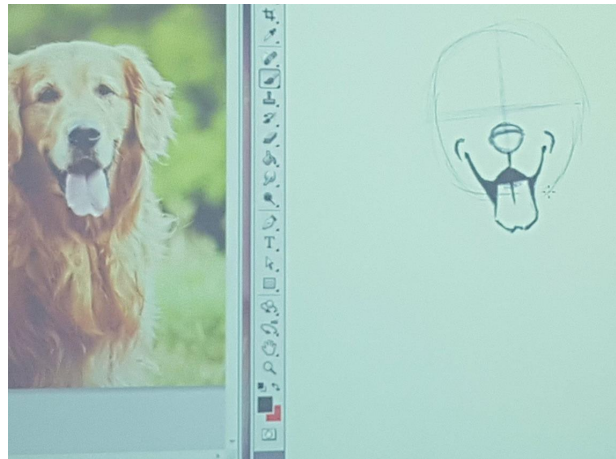
(Portrait of a dog)

3.8.2. Økt 2 – Tegning med veiledning

I økt 2 skulle elevene tegne samme hunden, men med min veiledning via språk og tegning på storskjerm (oppsettet er forklart nærmere i del 3.4.). Poenget med dette var å gjøre elevene bevisst på hvordan prosessen å iaktta fungerer. Alt som er forklart i denne gjennomføringen forklarte jeg også til elevene. Det var også 3 andre voksne i klasserommet i løpet av gjennomføringen.

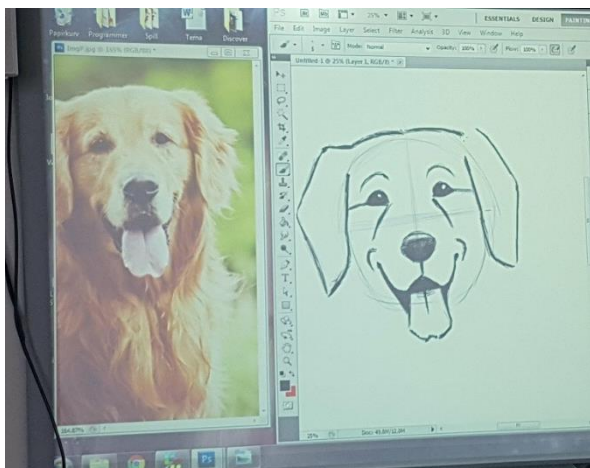
Jeg startet med å lage en svak sirkel midt på arket og elevene gjorde det samme. Dette laget jeg fordi det skulle hjelpe oss å tegne hele hodet til hunden. Deretter lager jeg en horisontalstrek og en vertikal strek som dannet et kryss over sirkelen min. Jeg sa at hunden ser ikke direkte på oss, så jeg tegnet den horisontale og den vertikale streken litt på skakke. Elevene fulgte etter. Jeg sa at snuten var noe jeg la merke til siden den er så svart, så vi kunne begynne å tegne den i lag. Vi laget en sirkel under den horisontale linjen på krysset, og rundingen ble tegnet slik at den vertikale linjen gikk gjennom sirkelen. Deretter så vi at det var lyst på toppen av snuten, så vi laget en bue over sirkelen som skal være resten av snuten. Etterpå trakk vi en strek ned fra snuten. Jeg sa at jeg så en svart trekant som var under den forrige streken og laget den. Deretter skraverte vi denne trekanten mørk. Ut i fra den strakk vi ut to streker nedover som ble sidene av tungen, og satt de sammen med en bue som skulle være tuppen av tungen. Da vi hadde gjort det, trakk vi en skrå strek fra vår venstreside av hunden sin leppe opp og stoppet ved samme høyde som snuten. Dette ble smilet og

munnavikene til hunden. Det samme gjorde vi på andre siden. Jeg sa at det er litt svart på vår venstreside av hunden sin munn, dermed trakk vi en strek fra munnaviken til midten av tungen. På høyresiden gjorde vi streken vi hadde fra før litt tjukkere. (Se Vedlegg 32)



Nå hadde vi en del av ansiktet på plass og kunne bygge videre ut i fra det. På toppen av strekene til munnavikene la vi en bue over hver. Da vi hadde tegnet disse buene kunne vi trekke en strek fra hver bue som går skrått opp og inn mot midten av ansiktet til hunden. På toppen av disse strekene begynte vi å tegne øynene i lag. Her sa jeg at jeg lager en rett strek med en bue over for å lage hvert øye. Inni øynene laget jeg en liten sirkel, og skraverte rundt denne sirkelen og fylte inn resten av øyet. På hver side av øynene går det en strek mot ørene. Jeg tullet og sa at det virker nesten som noen streker til briller, dermed tegnet jeg på fotoet og ga hunden noen røde briller. Disse visket jeg bort med en gang, men det var for å lette stemningen litt og ungene lo. Elevene og jeg lagde strekene som gikk ut fra øynene. Dermed laget vi to buer over øynene for å få en illusjon av øyenbrynene til hunden.

Nå skulle vi starte på selve hodeformen til hunden. Vi brukte øynene som utgangspunkt og strekene som går ut fra øynene. Først startet vi til vår venstre på hunden der vi tegnet en strek litt venstre fra øyebrynet slik at det var mellomrom. Vi trakk den ned ved smilet til hunden og laget en bue som gikk skrått opp mot venstre på linje med øynene igjen. Fra denne streken, trakk vi en strek som gikk på skrå opp til høyre, som skulle stoppe over den streken vi starten med ved siden av øyebrynet. Fra den siste streken vi laget, tegnet vi en liten linje skrått ned til høyre før vi trakk en horisontal strek inn mot midten av hodet. Dette skulle bli toppen av



hodet til hunden. Jeg sa at her går det nesten en horisontal strek. Jeg tullet ved å tegne videre slik at det så ut som hunden på fotografiet hadde en krone, men dette visket jeg ut ganske raskt. Elevene lo igjen og jeg følte stemningen igjen hadde lettet. Vi brukte hjelpelinjene fra krysset vi laget i starten til å se hva midten var. Jeg sa at jeg så det gikk litt ned på midten av hodet til hunden, så jeg laget

et lite hakk der. De neste strekene som skulle bli høyresiden av hunden sitt hode, ble gjort på samme måte som på venstresiden. Når vi var ferdig med dette, sa jeg til elevene at nå kunne vi viske ut de svake strekene slik som sirkelen og krysset.

Da vi hadde kommet så langt spurte jeg elevene hva er det neste vi skal tegne. Noen rakk opp handa og sa nakken. Jeg sa meg enig og påpekte at denne hunden har mye pels rundt nakken - som en manke. Da kunne jeg også lære de noen triks til hvordan vi tegner pels. Vi startet med to streker ned fra hunden sitt øre på vår venstreside. De skulle gå parallelt inn mot midten til under tungen. Jeg forklarte at her var det mørkt på hunden, så vi skraverter mellom disse linjene. Det samme gjorde vi på den andre siden. Ved å se på bildet sa jeg at vi trenger noen streker som viser hvor haken til hunden er. På vår høyre side fikk hunden en strek fra buen over smilet trukket helt ned til tungen. På andre siden laget vi bare en liten strek som gikk fra tungen og strakk seg opp sammen med smilet. Neste strek var ved øret til hunden på vår venstre side. Jeg tegnet mange streker under hverandre for å vise hvordan jeg tegnet pels. Deretter ba jeg elevene trekke mange streker ut i fra det vi hadde skraverter under ørene til hunden. Strekene skulle trekkes nedover. Det ble fri fiksing på pelsen. Under tungen skraverter vi og lagde en strek som gikk ned på midten. Igjen laget vi mer pels som gikk inn mot denne streken. Jeg sa til elevene at nå er vi snart ferdig, men var det noe de la merke til at vi manglet? Ja, det var en elev som merket at vi ikke hadde tatt med detaljene under snuten på hunden. Her mente eleven at det skulle være mørkere enn det var på tegningen vi hadde laget til nå. Dette sa jeg meg enig i og jeg ba elevene skraverter lett under snuten. En annen elev la merke til at hunden hadde værhaar og ønsket at vi tegnet det. Til slutt sa jeg at det var en skille mellom at hunden var litt hvit på snuten i forhold til resten av kroppen. Så jeg ba elevene tegne to streker som sto på hver side av snuten. Dermed var vi ferdig. Vi brukte omtrent 50 minutter på oppgaven. (Resultat av veiledningen – Vedlegg 2)



2.8.3 Avslutning av opplegget

Da vi skulle avslutte timen kom min praksislærer frem og sa at hun var veldig stolte av alle elevene og hun lurte på om elevene var stolte av seg selv. Nesten alle elevene rakk opp handa for å vise at de var stolte. En elev var så ivrig at han hoppe opp på stolen. Da alle elevene skulle ut til friminuttet var den en elev som satt igjen og var lei seg fordi han følte at

tegningen ikke ble så bra som han ønsket. Jeg, en medstudent og praksislæreren fikk hentet bildet fra økt 1 slik at han fikk sammenlignet tegningene sine. Han så da klar forskjell og ble straks i bedre humør. Til informasjon har jeg god relasjon til denne eleven, og vet at ved flere situasjoner som fremmer mye følelser, gode eller dårlige, kan eleven ofte begynne å grine. Min tanke rundt dette er at eleven trenger mye tilbakemelding og bekreftelse underveis i en ny situasjon. Resten av elevene fikk sammenlignet tegningene sine noen dager etterpå. Jeg hadde tatt bilde av tegning 1 og 2 til elevene side om side og viste de på smartboardet. Mine medstudenter, praksislæreren og jeg kuttet tegningene til oppgave 2 og limte de inn i svarte papprammer (se vedlegg 31). Det ble en overraskelse for elevene å se bildene rammet inn og hengt opp i klasserommet som en kunstutstilling. Mange av elevene ønsket å ta de med hjem med en gang for å vise familien sin, men vi lot de være utstilt ut praksisperioden.

4. RESULTAT – ANALYSE AV DATA

Det viktigste med analysen av datamaterialet er å se om det er noe forskjell på tegningene før og etter veiledning. Derfor har jeg valgt meg analysekategorier i forhold til noen av John Wilkinson (1999) sine punkt som er viktig i prosessen når man skal iakttå: Størrelse, proporsjoner, form, vinkler og retninger, detaljer og valører. Som nevnt tidligere finnes det flere punkt, men de mest relevante til dette opplegget er de som jeg har valgt å fokusere på. Alle 28 elevene lagde 2 tegninger hver og på grunnlag av oppgavens omfang kan jeg ikke analysere alle 56 tegningene i dybden. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i hva som er felles for alle tegningene, og dermed trekke ut å analysere de som også skiller seg ut.

4.1. Størrelse

4.1.1. Økt 1

Som nevnt tidligere vil det eleven mener er viktigst ofte bli tegnet størst i en tegning. Når man ser på de forskjellige tegningene (se vedleggene), ser vi at elevene har prioritert forskjellige ting. Noen har stor kropp (se vedlegg 20) og noen har stort hode (se vedlegg 25). Vi ser og at det er stor forskjell på størrelsen på tungen til de forskjellige elevtegningene. Noen tegner den veldig liten og noen tegner den i en normal-størrelse i forhold til hodet. På noen tegninger er munnen kuttet bort (vedlegg 12, 13, 15, 23, 24, 29) dette kan være fordi eleven mener det ikke er viktig, eller at det er en kompleks prosess å tegne munnen siden det innebærer å tenke tredimensjonalt. Selve snuten til hunden er forkortet siden den vender direkte mot kameraet

og dette er en krevende prosess for barn som fortsatt bruker enkle todimensjonale tegneuttrykk, slik som basisformene.

4.1.2. Økt 2

Selv om elevene tegnet med veiledning i økt 2, kan man se at noen av elevene har overdrevet eller underdrevet noen av formene på hunden. Alle elevene har tegnet munnen i økt 2, men i et par tegninger (se vedlegg 15 og 16) er tungen større enn snuten i forhold til referansebildet og min veiledende tegning (se vedlegg 2). Det er mulig at elevene selv synes tungen var bedre å fokusere på enn snuten. En annen faktor kan være at vi brukte mer tid på munnen enn på snuten slik at det var enklere å følge med på hva som ble gjort. De fleste elevtegningene hadde et bra forhold mellom hodestørrelse og det vi tegnet av kroppen. I en tegning (se vedlegg 21) utmerket kroppen seg betydelig større enn hodet i forhold til referansebildet og min veiledende tegning. Både tegningen fra økt 1 og økt 2 hadde store kropper og det virker som eleven liker å skravere, siden tegningen i økt 1 hadde også mye skravering på hunden.

4.2. Proporsjoner

4.2.1. Økt 1

I økt 1 hadde som sagt elevene ingen veiledning og man ser at proporsjonene på elevtegningene er veldig forskjellige. Elevene har overdrevet en del former som for eksempel hodet. Dette gjør at proporsjonene ikke blir riktige, siden elevene ikke har tatt i bruk å se lengde i forhold til høyde når det gjelder hode og kropp. Vi ser likevel at ansiktet til mange av elevtegningene viser en forståelse av at øynene står på linje med hverandre og at snuten og tungen skal være i midten under. Alle bortsett fra et par elever har sett at ørene til hunden starter ved eller over øynene, men ikke like mange har sett hvor lange ørene er i forhold til hodet.

4.2.2. Økt 2

Jeg ser at alle elevene har fått til gode proporsjoner, og da mener jeg at hunden elevene har tegnet ligner på den hunden som var på referansebildet eller min veiledende tegning (se vedlegg 2) Det er tydelig at starten av tegningen hadde mye å si for at proporsjonene til resten av tegningen skulle fungere. Siden vi startet med en sirkel som modell for hodet og videre med snuten, ville elevtegningene ta utgangspunkt i hvor stor de tegnet sirkelen og snuten på arket sitt. De fleste tegningene hadde god avstand mellom øynene og ørene, men en tegning (se vedlegg 13) har trukket en veldig kort strek fra øynene til ørene, og dermed fått et veldig

smalt hodet i forhold til referansebildet. Som i økt 1 har alle fått med seg at øynene skal stå på linje med hverandre og at snuten skulle være i midten under øynene. Alle har nå også fått til å tegne ørene på linje over eller ved øynene på hunden. Jeg ser at alle har også fått til hvor de skal starte å tegne kroppen, omtrent alle har startet på samme plass ved ørene.

4.3. Form

4.3.1. Økt 1

Omtrent halvparten av hundetegningene i første økt hadde rundt hode. Som nevnt tidligere i teoridelen gjør man ofte en kompleks form om til nærmeste basisform, i dette tilfelle ble hodet til hunden en sirkel. Snuten og øynene er også gjort om til en sirkel i de fleste tegningene. En tegning skilte seg ut (vedlegg 26) der man ser at eleven har prøvd å få til omrisset til hunden. Det er ikke noen klare basisformer annet enn øynene og snuten, og viser til at eleven har mestret noe av iakttagelsen. Noe som forundret meg var å se at tre av hundetegningene lignet veldig på hverandre (se vedlegg 12, 13 og 15). De har lik form på omrisset av hunden, lik snute, tunge og øyner. Disse tre elevene satt ved siden av hverandre når de skulle tegne, og det er tydelig at de har lært hvordan man skal tegne denne formen ut i fra en av elevene. Det samme ser vi med to andre tegninger (Vedlegg 4 og 5), formen på hodet er lik og de har lagt til ekstra detaljer i tegningen sin.

4.3.2. Økt 2

I økt 2 brukte vi sirkelen som basisform for hodet, og ved å se på elevresultatene ser dette ut til å ha fungert bra som hjelpelinjer. I de ferdige tegningene ser vi at alle elevene har gått bort i fra å tegne den hele sirkelen som hode på hunden. Det er og få som har laget en helsirkel som et øye. Snuten tegnet jeg selv nesten som en sirkel, og jeg ser at alle elevene har brukt sirkel for å lage en snute. De fleste har fått tydelig med buen som også skulle over denne sirkelen, men hos noen er dette blitt utydelig. Ørene har alle tegnet veldig likt og dette var former alle klarte å mestre.

4.4. Vinkler og retninger

4.4.1. Økt 1

Som sagt så har elevene fått til mye av proporsjonene til det som ligger nært horisontallinjen og vertikallinjen – slik som øynene, snuten og tungen. De fleste elevene tegnet det de kunne se av kroppen som to streker som gikk i en vinkel nedover ut i fra hodet. En tegning (Vedlegg 28) viser godt at eleven har sett at streken som er til vår venstre, skal ha en sterkere vinkel enn

streken til vår høyre. Eleven viser dermed at den har sett på referansebildet og funnet streker som kan fremstille formen på hunden best mulig. En tegning (Vedlegg 29) skilte seg ut ved at det ser ut som hunden ser mot venstre. Alle andre elever har tegnet hunden slik at den ser mot høyre eller rett frem.

4.4.2. Økt 2

I denne økta vises det klart i alle elevtegninger at de har brukt flere vinkler og retninger med strekene de har trukket enn de brukte i sin første tegning. Når det gjelder pelsen, så lærte jeg elevene at man trekker streker samme vei vedsiden av hverandre i en retning. Alle har gjort dette i sin tegning, men det er tydelig at mange elever har gått videre med å skravere på egenhånd og gjerne tegnet pels i forskjellige retninger (se vedlegg 15). I en tegning (vedlegg 4) blir linjene trukket i sterke vinkler, og gir formen til hunden mange flere kvasse kanter. Man ser at eleven har tegnet hardt på papiret ut i fra de tykke strekene, og at dette kan være en grunn til at vinklene er så sterke. Når man tegner hardt vil rette linjer og vinkler være bedre å tegne enn runde og myke former. Denne eleven tegnet likevel mest runde former i sin første tegning (se vedlegg 4).

4.5. Detaljer

4.5.1. Økt 1

De første tegningene elevene lagde inneholdt få detaljer. En tegning (Vedlegg 6) som skiller seg litt ut, viser at eleven har sett at hunden har mange detaljer i pelsen på kroppen, dette har eleven tydeligvis prøvd å gjenskape med å tegne mange streker som pels. Som nevnt tidligere var det to tegninger (vedlegg 4 og 5) som hadde veldig lik form og der elevene hadde lagt til ekstra detaljer enn det man kunne se på referansebildet. På den ene elevtegningen (vedlegg 4) hadde det blitt lagt til en sløyfe, mens på den andre elevtegningen (vedlegg 5) hadde det blitt lagt til både sløyfe og halsbånd. Dette kan være noe en av elevene har lært å tegne fra før av på en hund, og dermed lagt det inn som et eget uttrykk i denne tegningen også. Denne tegningen (vedlegg 5) har også fått med værharene på hunden, ingen av de andre elevtegningene har tegnet dette.

4.5.2. Økt 2

Når man sammenligner alle tegningene i økt 2, ser vi at noen har utelukket noen detaljer. Et eksempel på dette er en tegning (Vedlegg 15) som har valgt å ikke ta med detaljene på ørene som vi gjorde i lag. Dette kan være fordi jeg ikke la vekt på at dette var noe viktig å ta med.

De fleste tok med detaljene rundt snuten, slik som værhårene og den lette skraveringen under snuten. Men det er og noen som ikke har tatt med dette heller. Grunnen til dette kan være at disse detaljene ble lagt inn på slutten av økten og konsentrasjonen til elevene var kanskje ikke på topp. Det kan og som sagt være noe elevene synes ikke var viktig, og dermed ikke tegnet på sin egen tegning.

4.6. Valører

4.6.1. Økt 1

I økt 1 finner jeg ingen tydelige valører i elevtegningene, men jeg tror at en elev kan ha prøvd å få frem noen i sin tegning (se vedlegg 10). Ved å se på referansebildet, ser vi at det ligger en skygge til vår venstre langs kroppen og under hodet. Det virker som eleven har prøvd å gjenskape dette ved å bruke gråblyanten til å få fargen mørkere akkurat der skyggen ligger. Dette kan vise at eleven er noe bevisst på lyssettingen i referansebildet og har prøvd å gjenskape dette. De andre elevtegningene har som regel en farge eller skravering over hele hunden, men har fylt inn med gråblyant i øynene, snuten og munnen.

4.6.2. Økt 2

I økt 2 har alle fått med seg at vi har skravert under ørene, men det er forskjell på hvor hardt elevene har skravert. Noen elever viser nyanser i valørene ved å skravere sterkt til svakt (se vedlegg 8 som et eksempel). Mens noen elever skraverer og tegner harde linjer hele tiden (se vedlegg 21 som et eksempel). Som nevnt tidligere, så var ikke elevene så vant til å bruke en 4B blyant, så elevene brukte den nok hardere enn de trengte, siden de bruker en ordinær skriveblyant til vanlig.

4.7. Elever med særskilte behov

Det var to elever i klassen som hadde konsentrasjonsproblemer og en av de hadde også språkproblemer. Men disse elevene fikk god støtte gjennom både økt 1 og 2 av de voksne som var i klasserommet sammen med meg. Elevene laget Vedlegg 17 og 19. Vi ser at i økt 1 har begge elevene fulgt sine tegneskjema av en hund. De har tegnet hunden slik de tror de ser den eller ønsker å se den. Om man ser på Vedlegg 19 og tegningen fra økt 1, vet jeg at denne eleven var veldig glad i å tegne øyner på denne måten, og har overført dette til hundetegningen. I økt 1 har begge disse tegningene tydelige basisformer med sirkler og rette streker. I økt 2 ser jeg at begge har klart å følge mine instruksjoner og tegningene deres er på et like godt nivå som resten av klassen. I vedlegg 17 ser man at eleven har prøvd å tegne brillene

og kronen jeg tullet med i gjennomføringen av økt 2. Dette er enten fordi eleven ikke skjønte at jeg tullet, eller fordi eleven selv ønsket å tegne briller og kroner på sin tegning.



(Vedlegg 17)

(Vedlegg 19)

5. DRØFTING

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke om en kunst og håndverk lærer kan lære barneskoleelever å tegne et spesifikt objekt med hjelp av modellering. Tegningene fra økt 1 viste at elevene lå på et nivå som tilsvarer skjemaet, og tegningene fra økt 2 viste hvor langt elevene klarte å strekke seg videre. Man ser at elevene har mange forskjellige skjema til økt 1, dermed blir mange av disse tegningene også forskjellige, men som nevnt i analysen var det noen tegninger som også lignet på hverandre. Spesielt tre tegninger (se vedlegg 12, 13 og 15) og to tegninger (Vedlegg 4 og 5). Disse tegningene ble laget av elever som satt i lag, og det forsterker forskningen som nevnt i teoridelen at barn lærer å tegne av andre personer rundt seg. For det første har noen av disse elevene ikke vært i prosessen med å iakttas, men heller hentet frem tegneskjema de har lært tidligere for å tegne en hvilket som helst hund, og ikke den hunden de har fått som referanse. Disse elevene tegner det de tror de ser og ikke det de faktisk ser. Elevene som har kopiert disse elevene har kanskje ikke et tegneskjema av en hund fra før, så de lærer der og da hvordan de kan tegne en hund av andre elever.

Lowenfields teori om stadier i barns tegneutvikling virker sann for økt 1, men forskningen til Kindler og Darras kommer sterkt frem i økt 2 – det viser seg at undervisning fra en tegnelærer hjelper utviklingen av tegneferdigheter. Og det forsterker Vygotsky sine teorier om at støtten fra en lærer er det viktigste for at en elev skal kunne strekke seg lengre i utviklingen av en ferdighet. Selv om elevtegningene i økt 2 ble laget under nøye veiledning, klarte de likevel å tegne alt selv med frihånd uten at jeg rettet på dem. Iakttagelsen ble modellert for elevene for å vise de hvordan prosessen foregår og dermed kunne de observere og gjøre det samme selv.

Elevenes resultat i økt 2 viser at elevene har vært med å iaktta, og allerede på en dag ser man potensialet på tegneutviklingen til alle elevene.

Modellering kan kritiseres for å fremme mekanisk reproduktiv læring uten selvstendig kritisk refleksjon, men som nevnt tidligere er dette en form for læring som er viktig for barn.

Forskning viser at kopiering og imitasjon er en måte for barn å lære å tegne og så lenge læreren bruker språket i undervisningen, kan man også gjøre elevene bevisst på hva som skjer. Dermed kan man også unngå at det bare blir taus kunnskap. For å ha en tegneundervisningstime med modellering må man også gjøre modelleringen synlig for alle elevene, og det kan være utfordrende i en stor klasse på 20-30 elever. Til opplegget valgte jeg derfor digitale verktøy som formidlingsmetode. Tegning på datamaskin som er koblet til en storskjerm gir muligheter til å vise modellering til alle elevene, samtidig. Modellering er kanskje en gammel undervisningsmetode, men dette viser at man kan gjøre det på en moderne måte.

Med tanke på at vi tegnet i to hele kunst og håndverk timer, er det overraskende at alle elevene satt så lenge og fulgte med, med særlig tanke på elevene med konsentrasjonsvansker. Ved å iaktta bryter man ned modellen i små deler der man ser en og en strek, og pusler den sammen igjen. Selv har jeg erfart at dette gjør at jeg kommer inn i «flytsonen» som Edwards snakket om og gjør at jeg glemmer tid og rom. Det er mulig at elevene også fikk en smakebit av denne følelsen siden alle satt og fulgte med begge øktene. En annen faktor kan være at det var motiverende å ha en tegneundervisning siden jeg har brukt tegning regelmessig på tavlen når jeg har undervist i andre fag. Jeg har også hatt tegneleker på smartboardet som elevene sa de likte veldig godt. Kanskje motivasjon for tegning smitter over på elevene når jeg selv liker å tegne.

Ved å se på Kindler og Darras forskning viser det seg at voksne som sluttet å tegne i løpet av barndommen, forblir på samme stadiet videre i livet. Ut i fra dette kunne man ha gjort det samme opplegget med tenåringer eller voksne som mente de var på nybegynnernivå. Da kunne man ha sett om man fikk samme resultat i økt 1 og økt 2 som i tredjeklassen. Men for å kunne utføre dette opplegget i en annen klasse, må læreren ha kompetanse innen tegning. For å henvise til Vygotsky, må læreren som det «støttende stillaset» være mer kompetent innenfor faget enn eleven. Det betyr at i en tegneundervisning der man bruker modellering må læreren selv ha evnen til å iaktta. Som i alle andre fag, må læreren være bevisst på hva som skal læres og hvordan elevene kan lære det.

5.1. Metodekritikk

Hadde jeg hatt mer tid til opplegget, kunne elevene fått mer dybdelæring. Opplegget føltes som midten av en lang prosess. Elevene fikk A4 tegneark og 4B blyanter som de gjerne kunne ha gjort seg kjent med før vi startet på selve tegningene. De kunne for eksempel ha fått lov til å leke seg med materialet før vi startet på undervisningen. Tegnearkene var glattere enn forventet, nesten som printerark, bare tykkere. Dette kan ha gjort det vanskelig for noen av elevene, men jeg vet at de er vant å tegne på glattere ark fra før. Opplegget hadde nok vært mer interessant hadde det gått over lengre tid. Da kunne man ha sett om elevene hadde tatt i bruk tegneteknikken på egenhånd og kanskje utviklet egne teknikker. Man hadde også sett om elevene hadde utviklet seg raskere i forhold til de aldersbestemte stadiene i barns tegneutvikling. Om jeg hadde hatt en hel uke, kunne opplegget sett slik ut:

Først kunne elevene bli kjent med papiret og blyanten vi skulle bruke. Hva består papir av? Og hvorfor bruker vi akkurat 4B blyant? Dermed kunne man ha vist elevene forskjellige måter å holde en blyant på og hvilken effekt det gir. Forskjellige skraveringsteknikker hadde også passet inn her. Elevene var ikke så vant med å bruke 4B blyanter, men om de hadde fått øvd seg litt frem hadde de sikkert håndtert bedre hvor hardt de skulle skraver og tegne linjer. Dermed kunne man ha gått videre til det som ble økt 1. Her ville jeg ikke ha gjort noe annerledes, fordi man vil vite hvordan elevene tegner uten veiledning. I økt 2 kunne jeg ha tenkt mer på hvordan man kan få frem barns medbestemmelse i opplegget. I stedet for at jeg hele tiden sier hva jeg ser, kunne jeg ha spurt elevene hva de så og hva neste steg ville ha vært for dem. Noe av dette ble brukt på slutten av økt 2, men jeg mener jeg kunne ha brukt disse spørsmålene enda mer gjennom hele veiledningen. Etter økt 2 kunne elevene og jeg gått videre med å tegne videre på kroppen til hunden. Her ville det ha blitt mye mer veiledning på hvordan man tegner pels og studering av detaljene. Videre kunne man ha latt elevene tegne hunden igjen uten veiledning. Da kunne man ha undersøkt om de fortsatte med å iaktta eller gått tilbake til skjemaformer. Senere kunne elevene valgt egne modeller som de ønsket å tegne. Ville de da gått i prosessen med å iaktta eller ikke?

At jeg brukte digitale verktøy som formidlingsmetode gir som sagt gode muligheter å få med flere elever på en undervisning. Men med tanke på eleven som ble lei seg etter opplegget, innser problemet her kan være at hver enkelt elev får lite individuell oppfølging i løpet av prosessen. Elevene får heller ikke tilbakemelding i løpet av prosessen, men bare når tegningen er ferdig. Modellering med digitale verktøy tror jeg er likevel en god undervisningsmetode for å vise elevene første gang hvordan iakttagelse fungerer. Om man bruker dette som innledning

til tegneundervisning, kan elevene senere prøve å iakttå på egenhånd senere der læreren går rundt og hjelper hver enkelt elev.

Det at jeg ikke brukte en ekte modell er også noe som kan diskuteres. Bildet av hunden er ikke en ekte modell, men et fotografi som allerede er en tolkning av noe ekte. Hunden i seg selv er 3D, men på fotografiet blir den 2D, og elevene skal prøve å gjenskape hunden som 3D igjen. Dette er en kompleks prosess som kunne ha vært bedre om vi hadde hatt en ekte modell, fordi da kunne elevene ha sett hvor lyset kommer ifra og dermed også forstått forholdet mellom lys og skygger. Om vi skulle ha tegnet etter en ekte modell, hadde jeg nok ikke valgt at elevene skulle tegne en hund, men heller en skål med frukt eller noe annet som kunne stå rolig i begge øktene. Ved å se på dette på en annen måte, er det kanskje lurt å ha et bilde som modell likevel. Siden det er enklere å sammenligne tegningene, fordi alle elevene tegner samme bildet uansett hvilken vinkel de så det fra.

6. KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg prøvd ut modellering i tegneundervisning for en tredjeklasse. Modellering som undervisningsmetode fungerte bra i denne klassen, men det er ikke sikkert det hadde fungert like godt i andre klasser. Det kommer an på lærerens kompetanse og hvor motivert elevene er for å tegne. Mitt utvalg av barnetegninger er derfor ikke representativt for alle tredjeklassinger i hele Norge, men min undersøkelse viser at det skjer noe med barnetegningen når barnet får veiledning. Tegningene fra økt 1 og økt 2 er tydelig forskjellige. Tegningene fra økt 1 viser hvilket nivå elevene ligger på, som i dette tilfellet var skjemastadiet. Mens tegningene fra økt 2 viser hvor langt elevene klarer å strekke tegneferdighetene sine. Jeg ser dermed i min undersøkelse at en kunst og håndverk lærer kan lære barneskoleelever til å tegne et spesifikt objekt med hjelp av modellering. Siden jeg har brukt kvalitativ metode for å samle inn data, er det vanskelig å si hvorfor resultatene ble som de ble. Opplegget ble gjennomført med mennesker satt i en praktisk situasjon, og det er mange faktorer som spiller inn for å få det utfallet jeg fikk.

Det er overraskende at to skoletimer kan gi et så forskjellig resultat mellom to tegninger, og jeg ville gjerne ha gått videre med opplegget. Kun én veiledende økt er nok for lite til at elevene får et stort sprang i tegneutviklingen, og det er nok mange som glemmer hvordan prosessen å iakttå fungerer. Det burde ha vært en tegnelærer som kunne ha fortsatt med å være det støttende stillaset i tegneutviklingen til elevene etter hvert som de blir eldre. På lik linje

som det verbale språket, må det visuelle språket også stimuleres og læres i samhandling med andres slik at elevene kan nå den proksimale utviklingssonen. Jeg tror likevel at elevene som var med i opplegget har tilegnet seg noe ny kunnskap innen tegning, siden forskning generelt viser at elever tilegner seg gode ferdigheter først ved å se på det som gjøres, for så å gjøre det selv. Det handler om å gjøre elevene bevisst på at å tegne er å se. Dermed kan de nå gå et skritt videre selv om de ønsker det. Det var tydelig at elevene fikk mestringfølelse etter økt 2 ut i fra hvordan de uttrykte seg og dermed kjente jeg også på mestringfølelsen.

Det man kan håpe på er at elevene har fått en smakebit av å mestre noe innen tegning som gjør at de har lyst å fortsette videre med det. Tegning skjerper tross alt hukommelsen, den kreative tenkningen, og er et visuelt språk som er mer identitetsskapende enn det verbale språket. Ved å bringe tilbake modellering i tegneundervisningen kan man nettopp trene på dette. Modellering er også en god undervisningsmåte for å kombinere praktisk arbeid med teori, noe som så ut som hadde en god effekt i min undersøkelse - der både elever med og uten særskilte behov kunne bli med på to hele økter med undervisning.

6. KILDER

Bøker

Edwards, Betty (2012) *Drawing on the Right Side of the Brain*. New York: Penguin Group

Frisch, Nina Scott (2016) *Tegningen lever!* Bergen: Fagbokforlaget

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

Imsen, Gunn (2010) *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget

Kjosavik, Steinar (2001) *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk – en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell Forlag.

McArdle, Felicity & Boldt, Gail (2013) *Young Children, Pedagogy and the Arts*. New York: Routledge.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999) *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.

Postholm, May Britt. Jacobsen, Dag Ingvar (2016) *Læreren med forskerblikk – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: CAPPELEN DAMM

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard

Wilkinson, John (1999) *Tegning og maling - En praktisk veiledning i form, farge og teknikk*. Jersey: Domino Books.

Nettsider

Utdanningsdirektoratet (01.08.2006) *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01)* Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Komplett_visning

[Siste leserdato: 18.05.2018]

Bilde

Portrait of a dog.



Hentet 10.03.2018 fra: <https://www.shutterstock.com/nb/image-photo/portrait-dog-141945928?src=ob4blFv7ojqWeJd9VhSi3w-1-87>

8. VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1

PLANLEGGINGSKJEMA FOR K&H 13. MARS 2018

Dato:	13.03.2018	Klasse:	3. Klasse	Student(er):	Elisabeth
Time:	1 og 2	Antall elever:	28	Aktivitet/ fag/emne:	Kunst og håndverk
Mål:	Kunnskapsmål: Kunnskap om form, farge og komposisjon er avgjørende for å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. Ferdighetsmål: Hvordan prosessen å iaktta fungerer. Holdningsmål: Tegning er en ferdighet alle kan lære				
Ramme-faktorer:	Klasserommet, smartboard, datamaskin, tegnebrett, papir, tegnesaker, medstudentene, elevene				
TID/ PROGRESJON	INNHold	LÆRINGS-AKTIVITETER	BEGRUNNELSE		
08:30 - 08:40	Morgensamling	Starter timen med vanlig rutine. Fortelle hva jeg forventer av klassen og hva vi skal gjøre i løpet av dagen.	For å gjøre elevene trygg på hva jeg ønsker til timene mine.		
08:40 – 09.00	Se på et bilde av en hund og tegne den uten veiledning.	Jeg viser elevene et bilde av en hund og ber de tegne det.	For å se hvilket nivå de er på og for å kunne sammenligne resultatene til slutt.		
09.05 – 09.55	Se på et bilde av en hund og få veiledning hvordan man tegner den.	Etterpå tegner vi hunden i lag der jeg veileder elevene gjennom tegneprosessen. Jeg tegner på et tegnebrett jeg kobler til datamaskinen min og elevene ser dette på storskjerm.	For å vise elevene hvordan prosessen til å tegne noe man ser gjennomføres. Og hvordan en kunst og håndverk-lærer kan lære barneskoleelever til å tegne et spesifikt objekt gjennom mesterlæremetoden?		

8.2. Vedlegg 2



8.3. Vedlegg 3



8.4. Vedlegg 4



8.5. Vedlegg 5



8.6. Vedlegg 6



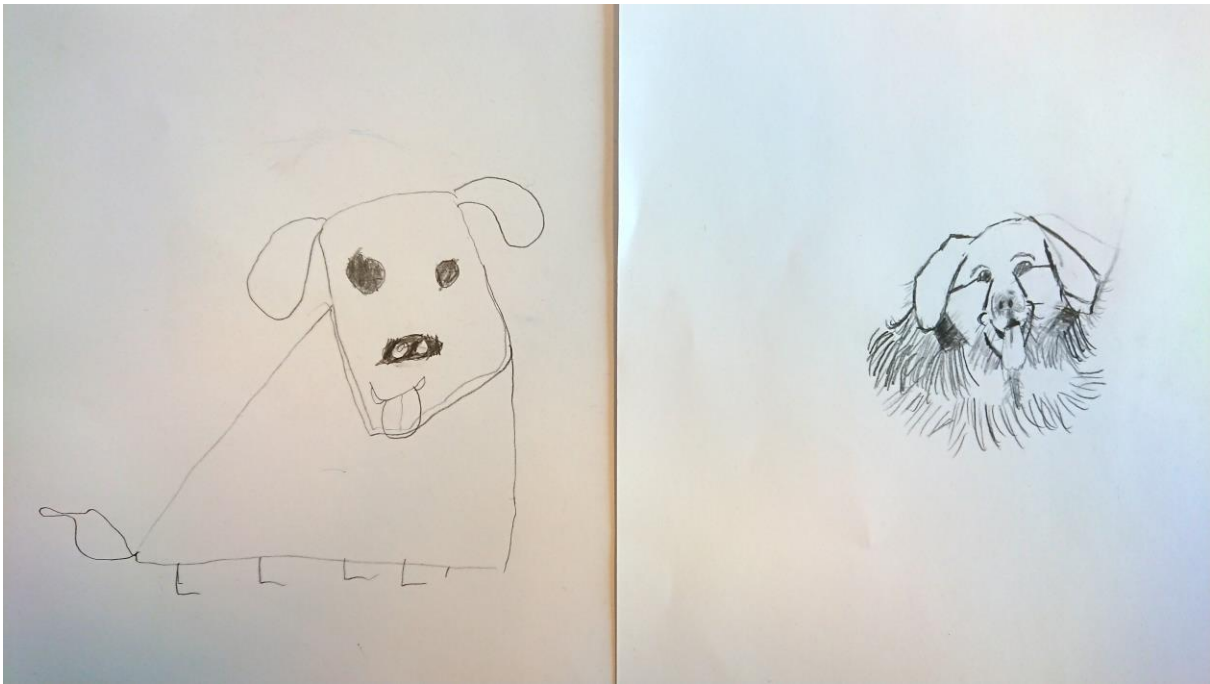
8.7. Vedlegg 7



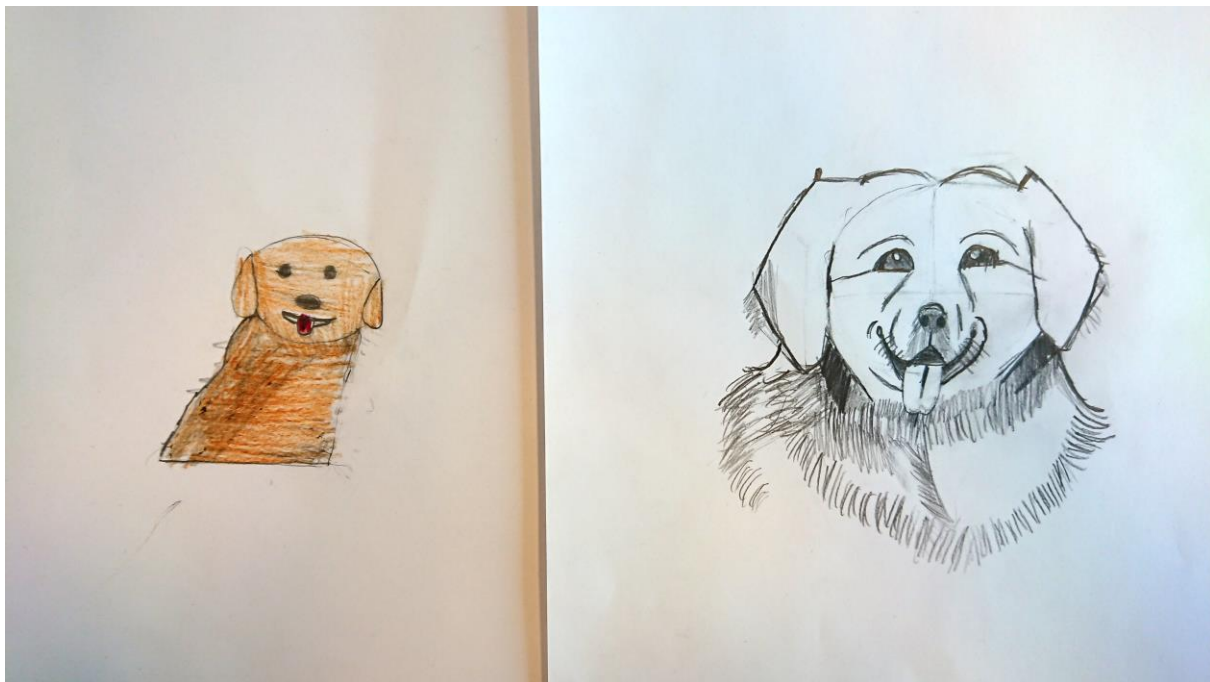
8.8. Vedlegg 8



8.9. Vedlegg 9



8.10. Vedlegg 10



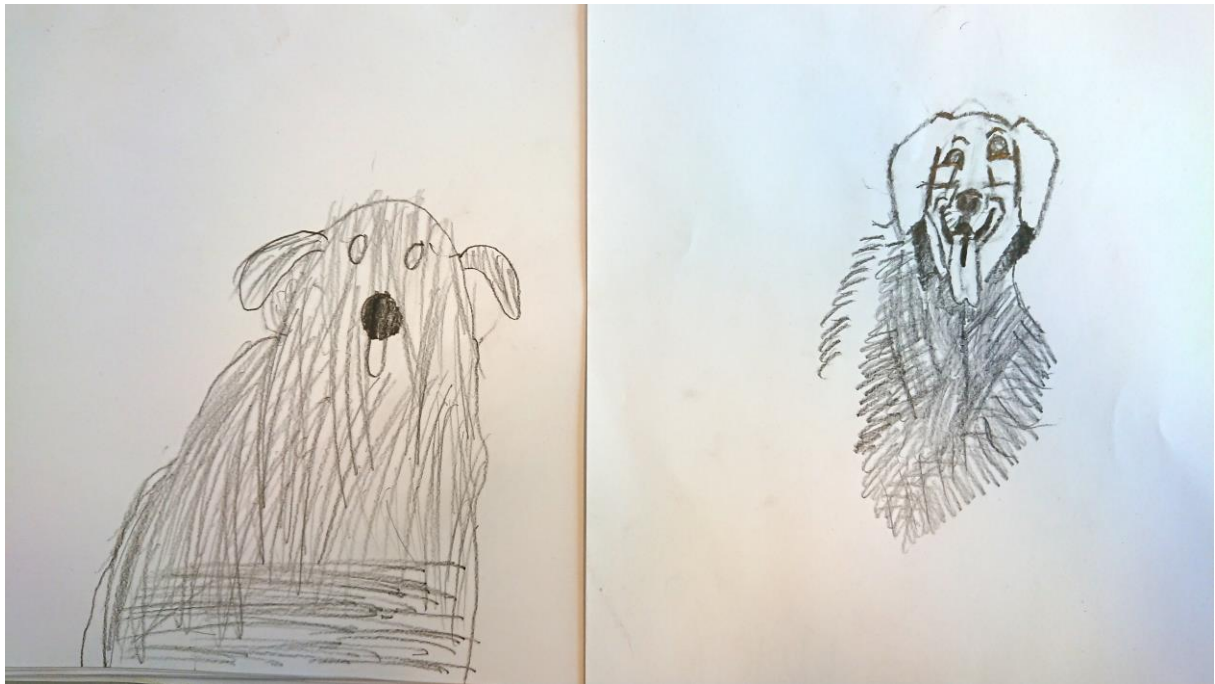
8.11. Vedlegg 11



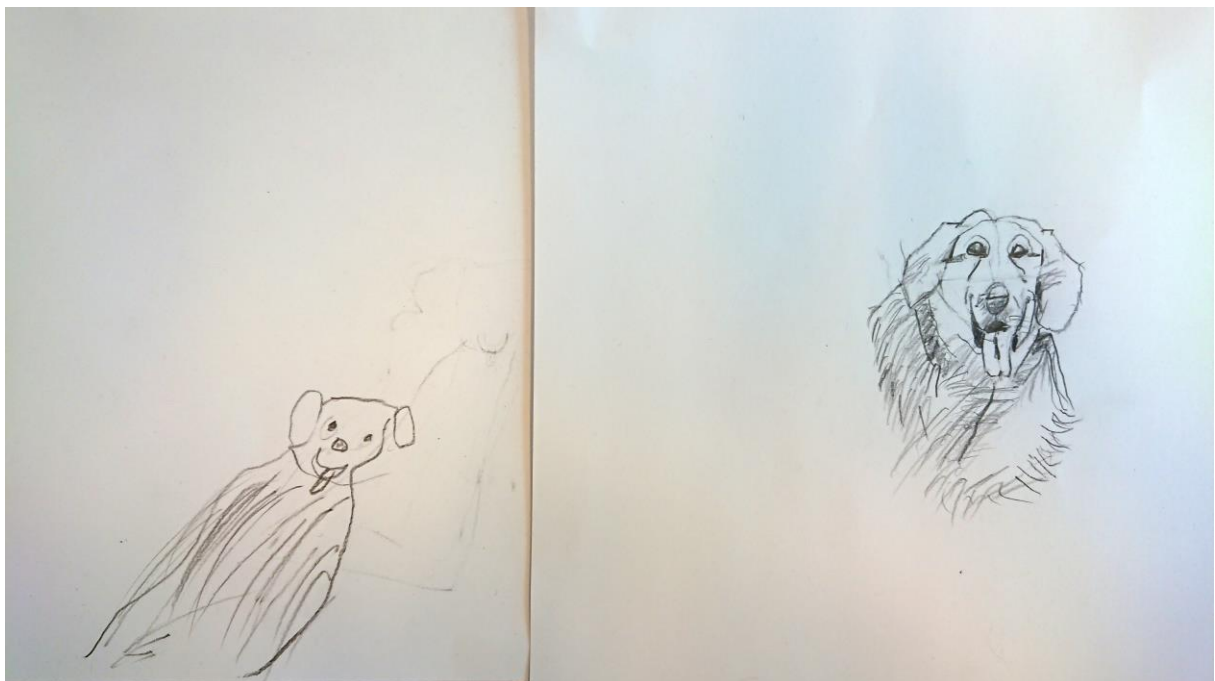
8.12. Vedlegg 12



8.13. Vedlegg 13



8.14. Vedlegg 14



8.15. Vedlegg 15



8.16. Vedlegg 16



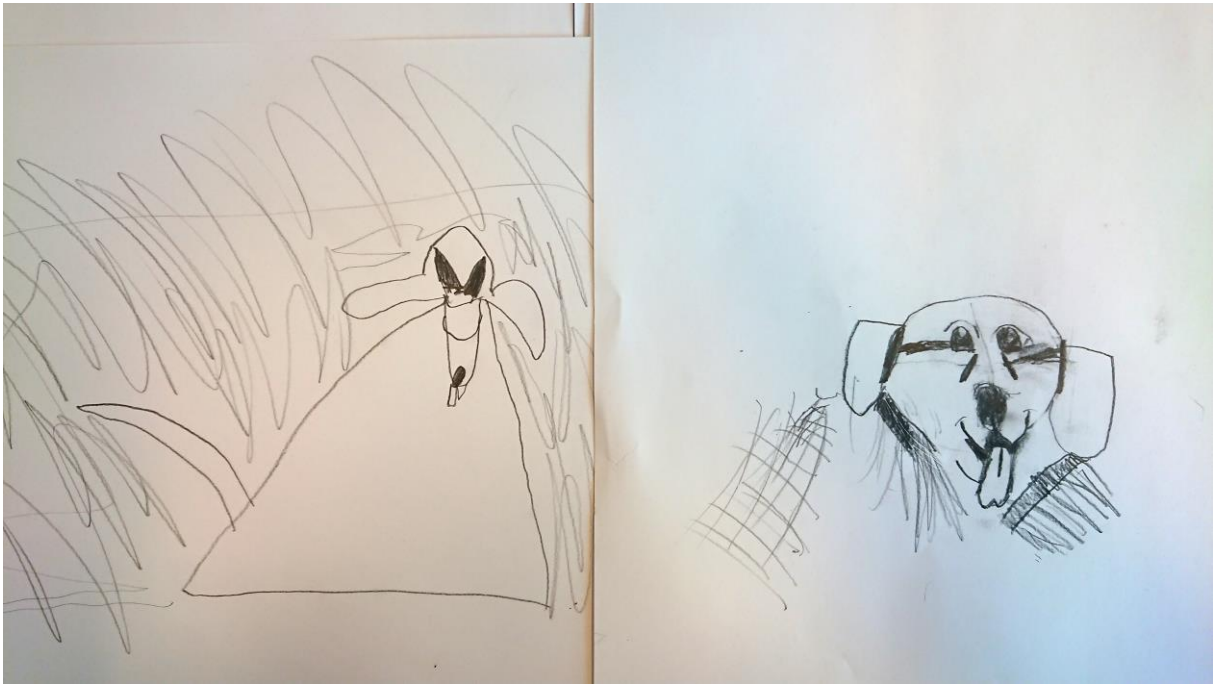
8.17. Vedlegg 17



8.18. Vedlegg 18



8.19. Vedlegg 19



8.20. Vedlegg 20



8.21. Vedlegg 21



8.22. Vedlegg 22



8.23. Vedlegg 23



8.24. Vedlegg 24



8.25. Vedlegg 25



8.26. Vedlegg 26



8.27. Vedlegg 27



8.28. Vedlegg 28



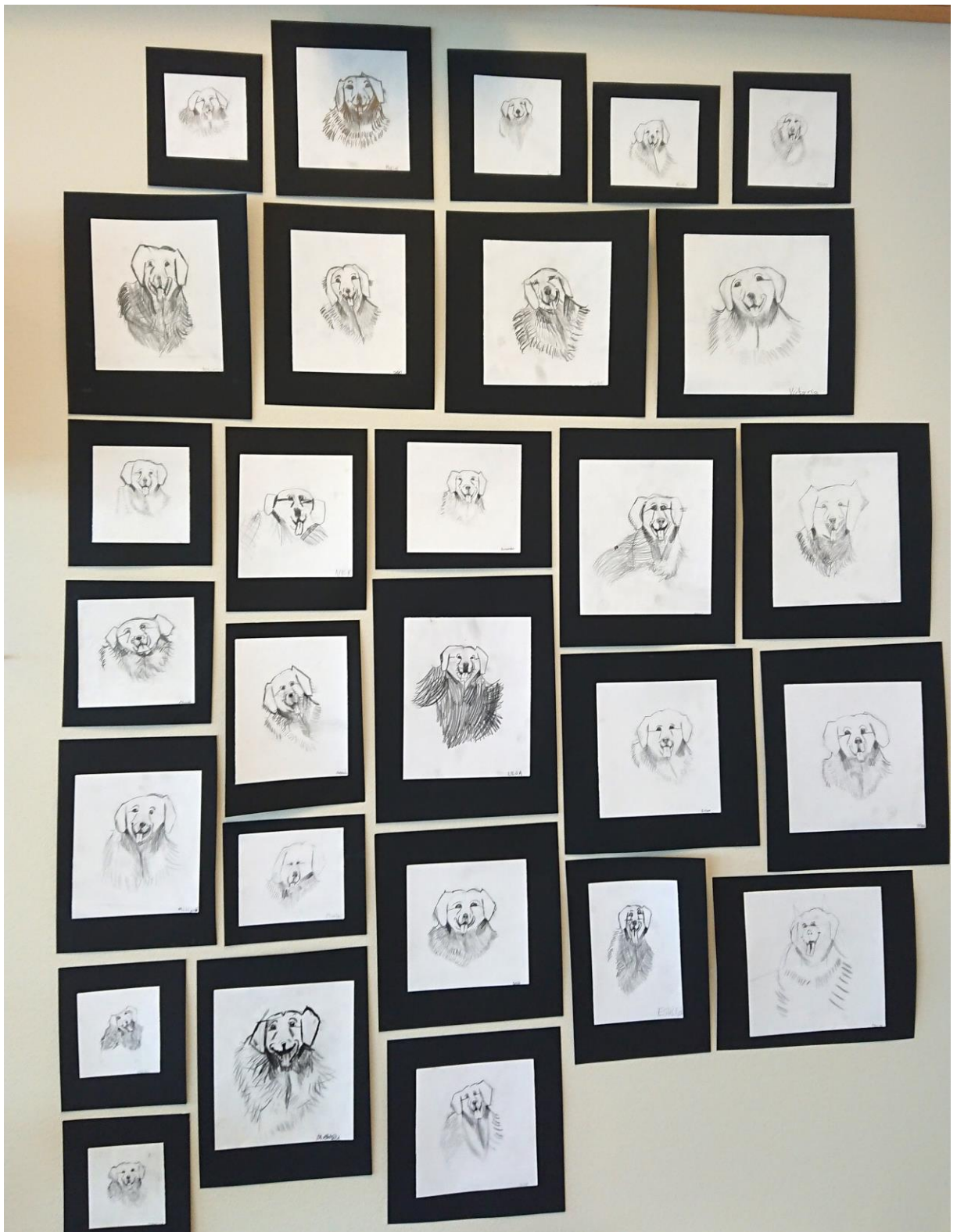
8.29. Vedlegg 29



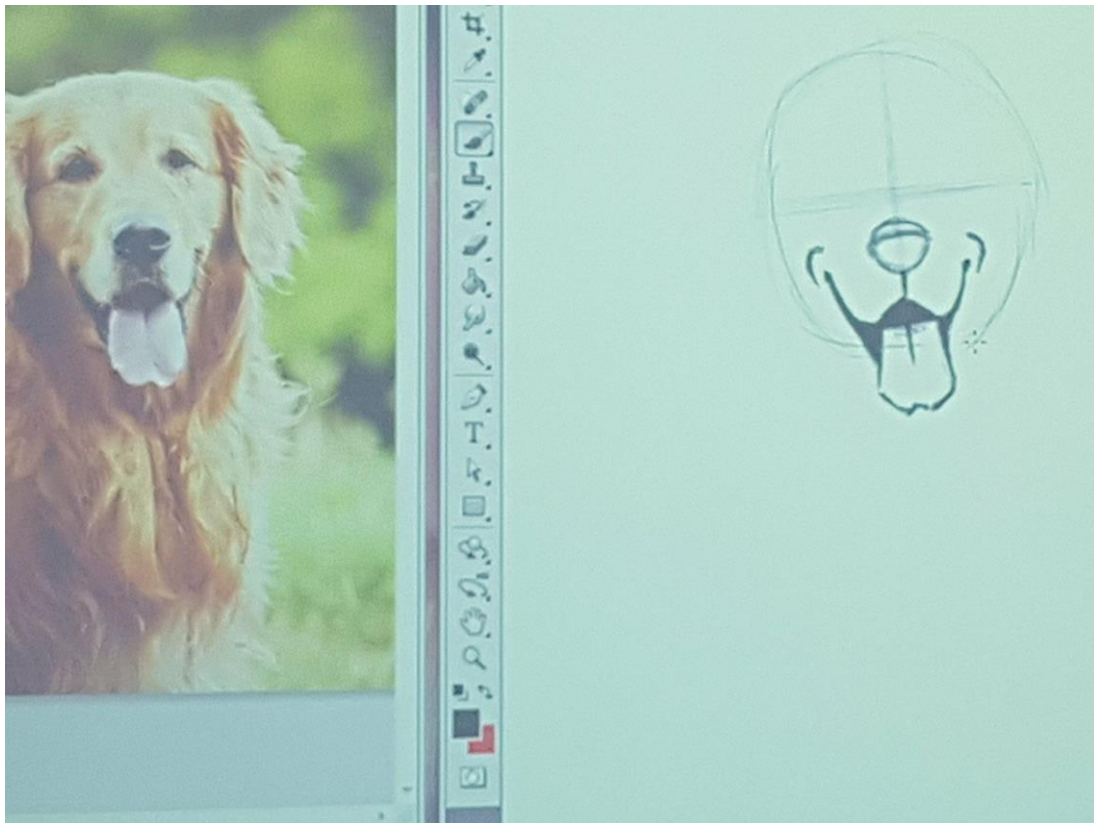
8.30. Vedlegg 30



8.31. Vedlegg 31



8.32. Vedlegg 32



8.33. Vedlegg 33

