

BACHELOROPPGÅVE

Når barn uttrykker seg gjennom teikning

Av Linda Hylland

Kandidatnummer 2

Førskulelærerutdanninga

FO353

05.2010



Innholdsliste

1.0. Bakgrunn, tema og formål.....	s.4
2. 0. Problemstilling.....	s.4
2.1. Avklaring.....	s.5
2.2. Framgangsmåte/metode.....	s.5
3.0. Teori.....	s.5
3.1. Barns teikneutvikling.....	s.5.
3.2. Tolkingmoglegheiter og teikning som terapi.....	s.7
3.3. Materiale.....	s.10
3.4. Motorikk.....	s.10
3.5. Kva fremmar kreativitet hos barna?.....	s.11
3.6. Vaksenrolla.....	s.13
3.7. Konstruksjonsleik samanlikna med teikneutvikling.....	s.17
3.8. Å leike seg inn i skriftspråket.....	s.17
3.9. Påverkar vaksne i barnehagen teikneutviklinga til jenter og gutar ulikt?.....	s.18
4.0. Metodekapittel.....	s.19
4.1 Kvalitativ metode.....	s.19
4.2 Fordelar og ulemper med intervjumetoden eg brukte.....	s.19
4.3 Val av respondentar.....	s.20
4.4 Databehandling og validitet.....	s.20
4.5 Teikne opplegg.....	s.20
5.0. Presentasjon av empiri.....	s.20
5.1 Intervjuguide og essensen i svara.....	s.21
5.2 Spørsmål til barneintervju.....	s.24
5.3 Essensen i svara på barneintervju.....	s.24
6.0. Drøfting.....	s.25

6.1	Kvifor og korleis påverke teikneutviklinga?.....	s.25
6.2	Kva med barn som ikkje vil teikne?.....	s.28
6.3	Kan leire vere ein støttande stilas for teikneutviklinga?.....	s.29
6.4	Kan ein samanlikne fargebruk og personlegdom?.....	s.30
6.5	Har barnehagen fokus på teikneutviklinga til barna?.....	s.31
6.6	Korleis er det i dag med tanke på Lowenfeld og Brittain's teoriar om aldersinndeling?.....	s.32
6.7	Oppsummering av drøftinga i forhold til problemstillinga.....	s.33
7.0.	Avsluttning.....	s.34
	Litteraturliste.....	s.35
	Vedlegg (7stykk).	

Tittel:

Når barn uttrykkjer seg gjennom teikning

1.0. Bakgrunn, tema og formål:

Barn utviklar seg mykje via det sosiale samspelet det har med andre, og eg veit at kommunikasjon er ein heilt sentral del av barns læring. Kommunikasjon startar tidleg, og det kan føregå på ulike måtar. Vi kan snakke om verbal og nonverbal kommunikasjon. Teikning er som regel ein naturleg aktivitet for barn som dei også brukar til å uttrykkje seg gjennom. Denne kommunikasjonsforma er det forska ein del på, og det er blitt sett på korleis barnet utviklar seg i takt med teikneutviklinga, dette kjem eg tilbake til i teoridelen.

Sidan eg veit at kommunikasjon er så viktig for utviklinga, tenkjer eg at teikning er ei fin form for kommunikasjon spesielt for barn med ulike kommunikasjonsvanskar. Det kan for eksempel vere barn som har dårleg språkutvikling, barn med eit anna morsmål, eller det kan vere grunna ulike funksjonshemmingar. Generelt sett er eg opptatt av viktigheita av det at alle barn skal få gode moglegheiter til å uttrykkje seg.

Eg veit frå tidlegare erfaringar at barn ofte uttrykkjer seg gjennom handlingar. Dette kan for eksempel dreie seg om ulike typar av lek for eksempel formingsleiken som eg vil komme meir inn på, eller det kan vere andre daglegdagse handlingar. Eg har også erfaringar med at dei aller fleste barn er glad i å teikne. Difor synest eg det er interessant å sjå på barns uttrykk via teikning, og viktigheita av vaksenrolla i slike samtalar.

Eg har erfaringar og observasjonar av gode samtalar som har utvikla seg med utgangspunkt i barnets teikning. Eg har også hatt ulike erfaringar med barn sin tilnærming til teikning. Spesielt ein del barn som ikkje snakka så mykje har eg erfart har fortalt mykje via teikningane sine. Sidan eg frå før veit at barn uttrykkjer mykje via teikning, og sidan eg også veit at vaksenrolla har mykje å seie for barnets utvikling, syntes eg at desse temaa var spennande å finne meir ut om. Formålet mitt er å finne ut meir om korleis vi vaksne kan bruke ulike samspels metodar for å utvikle barnas teikningar, og for å få til gode samtalar rundt dette.

2.0. Problemstilling:

Korleis kan vaksne i barnehagen påverke teikneutviklinga til barn?

2.1. Avklaring

Ut i frå denne problemstillinga vil eg sjå nærmare på ulike faktorar som kan spele inn. Eg tenkjer då å sjå på korleis vi vaksne opptrer i forhold til denne aktiviteten i barnehagen, og kva som kan vere fordelar og ulemper. Deretter vil eg drøfte korleis vi best mogleg kan påverke til ei betre teikneutvikling for barna.

2.2. Framgangsmåte

For å finne ut av problemstillinga mi vil eg fyrst samle inn teori. Med utgangspunkt i teorien vil eg ha eit intervju av to førskulelærarar om dette temaet. Eg vil også ha eit opplegg i same barnehage som eg skal ha intervju, for å prøve ut korleis vi vaksne kan støtte barna i teikneutviklinga. Så vil eg dokumentere dette ved å henge opp bileta med tekst til og ta bilete av dei. Deretter har eg tenkt å ha ein samtale med barna rundt denne dokumentasjonen, der eg vil får fram barnas syn på teikningane dei hadde laga. Dette vil eg koma tilbake til i metodedelene. Til slutt vil eg drøfte teorien opp mot dei empiriske innsamlingane, i tillegg til nokon egne erfaringar.

3.0. Teori

3.1. Barns teikneutvikling

Forskaren Lowenfield har gjeve barneteikningane ein utviklingspsykologisk forklaring. Lowenfield meiner at det er trekk ved teikningane til barna som tilsvarar bestemte trekk ved utvikling, modning og personlegdom. Holmsen Merete – ”*Samtalebilder og teikningar*”(2004) understrekar at barnas teikningar må forståast og vurderast ut frå det barnet spontant fortel når det teiknar.

Lowenfeld og Brittain: s 99-100 ”*kreativitet og vækst*” (1979) deler barns teikneutvikling inn i stadium ut frå korleis dei teiknar dei ulike symbola. Denne faseinndelinga startar med rablestadiet som er frå 2-4års alderen. Fyrst lagar barnet tilfeldige strekar og så meir kontrollerte strekar, som me kan sjå ved at dei lagar strekar i meir bestemte retningar og ein kan sjå eit slags system i det. Deretter byrjar barnet å fortelje kva det teiknar. På rablestadiet er det som blir teikna basert på barnets fysiske og psykologiske utvikling. På dette stadiet er

ikkje teikninga med hensikt å teikne noko bestemt. Lowenfeld og Brittain (1979) skriv at det er veldig viktig at barn har moglegheita til å rable, og sidan det kjem så naturleg for barnet vil det ofte rable i sand, eller i mudd og liknande. Sidan dette er ein så naturleg del av barnas uttryksform er det også viktig at me som vaksne legg til rette for teiknemoglegheiter. På dette tilfeldige rablestadiet klarar ikkje barnet å teikne ”verklege” bilete. Det kan difor ha ei negativ påverking dersom me vaksne i denne perioden prøver å få barnet til å teikne konkrete ting. I følge Lowenfeld og Brittain (1979) ville slike forsøk vere det same som å prøve å lære eit barn i pludrealderen å uttale ord korrekt, eller å bruke dei i setningar. Lowenfeld og Brittain (1979) skriv også som Holmsen (2004) at det derimot er viktig at me vaksne interesserar oss for det barnet lagar, slik at det føler at deira kommunikasjonsform er akseptert. I denne alderen har ikkje barnet visuell kontroll over rableriet sitt, og kan difor ikkje løyse oppgåver som krev nøyaktig kontroll over bevegelsane. I følge (Kellogg, 1967 i Lowenfeld og Brittain s: 100 (1979) byrjar alle barn med å rable enten det er kinesarar eller eskimoar, amerikanarar eller europearar. Dei meiner det er ein klar parallell mellom den naturlege rableriet til barna som del av ein total utvikling som gjenspeglar seg i deira fysiske og psykiske utvikling. (Lowenfeld og Brittain s:101 (1979)

Etter kvart oppdagar barnet at det er ein samanheng mellom bevegelsane dei gjer og det som blir til på papiet. Det har då ein visuell kontroll over det dei teikna, men koordinasjonsevna mellom den visuelle og den motoriske bevegelsen er framleis ein utfordring, men glede over denne nye meistringa stimulerar barnet til å variera sine bevegelsar. Ein ser ofte at dei gjentek dei same strekane i same retning, eller det kan vere samanhengande i sirklar slik at ein kan sjå ein form for mønster. Det er ikkje så ofte at ein ser små mønster eller prikkar på slike teikningar sidan dei sjeldan løftar blyanten frå arket. Dette har med at barna er så fasinerte av strekane dei lagar. På dette stadiet kan dei byrje med å eksperimentere med ulike fargar og dei held fargane på ulike måtar. I følge Lowenfeld og Brittain (1979) kan barnet holde fargeblyanten slik som vaksne ved ca tre års alderen. Barnet forstår no betre det å kopiere eit konkret symbol. Når barnet er tre år kan det kopiere ein sirkel men ikkje ein firkant. Barnet byrjar no også å oppdage ein samanheng mellom det, det har teikna og omgivnadane. Lowenfeld og Brittain (1979) meiner at dette også gjenspeglar seg i kontrollen barna då har fått i andre samanhengar som krev auge hand koordinasjon, og ein viss kontroll på dei finmotoriske bevegelsane. For eksempel kan dette vere å knappe igjen jakka si.

Det neste stadiet er navngitt rableri. På dette stadiet starta barnet å snakke om kva teikningane deira skal førestille. For eksempel ”dette er mamma” eller ”eg spela fotball.” Fargar får så ein større meining for barna når dei byrjar å snakke om det dei teiknar. Då vil dei bruke ulike fargar til forskjellige tydingar. Barna startar i denne perioden med å oppfatte dei ulike fargane. Det er ikkje dermed sagt att dei kan dei ulike fargane, men dei ser kven som er like og ulike. (Lowenfeld og Brittain1979)

Det neste stadiet i teorien til Lowenfeld og Brittain (1979) er førskjemastadiet. Dette er i alderen fire til sju år. På dette stadiet lagar dei beviste former som har forbindelse med omgivnadane. Når barnet rabla er hovudpoenget sjølve bevegelsesaktiviteten. Men no er bevegelsane meir kontrollerte og barnet konsentrerer seg meir om å skape eit konkret motiv. I følge Lowenfeld og Brittain (1979) kan barn på ca fire år lage teikningar med gjenkjennelege former, og når barnet er ca fem år kan ein meir sjå kva det er, og ved ca seks års alderen er kan ein tydeleg sjå kva det er. På dette stadiet søker barnet stadig meir og meir nye omgrep samtidig som bildesymbola deira stadig forandrar seg til meir detaljerte bilete. Teikninga av ein mann eller eit hus kan vere ulikt frå dag til dag. Men når barnet er blitt ca seks år har det i følge Lowenfeld og Brittain (1979) fastlagt eit skjema. Det vil seie at ein kan kjenne igjen måten eit barn teiknar ein gjenstand på, sidan dei då ofte teiknar same ting på same måte om og om igjen.

Ein kan også ofte sjå at det er enkelte ting på teikningane til barna på dette stadiet som er framheva ved at det er gjort større. For eksempel er det vanleg at barn uttrykkjer følelsane dei har hatt i ulike situasjonar ved teikning. Eit eksempel kan vere at eit barn har hatt ei positiv oppleving med å gå utan sko i graset. Dette kan barnet då framheve på teikninga ved å teikne føtene store. Motivasjonen barna har til å teikne på dette stadiet kjem mest av ting dei kan identifisere seg med. Så dersom ein skal ha eit teikneprosjekt med barn på dette stadiet, kan det vere lurt å bruke tema barna kan sette eg framfor. Til meir dei kan bruke sansane sine til betre blir den heilskaplige læringsprosessen (Lowenfeld og Brittain 1979).

3.2. Tolkingsmoglegheiter og teikning som terapi.

”Man kan groft sagt sige, at den tegnende person er tegneren sjølv og papiret hans omverden” (Machover i Graversen 1992 : s24) (Holmsen2004) skriv at barn uttrykkjer både

glede, forventning, fantasi og draumar, men også sorg, savn og sinne. Barn kan bruke teikningar som ein form for eigenterapi, der dei teiknar ut frå inntrykk og erfaringar.

Det finst ulike tolkingsmoglegheiter, som gjer at ein kan tolke barnets følelsesmesige tilstand. Dersom eit barn for eksempel alltid teiknar det same motivet på same måte, enten ved å teikne det fleire gonger på same ark, eller ved å teikne det same dag etter dag, kan vere teikn på at barnet prøver å styre eit indre angstfylt kaos. Dette kan også komme til uttrykk ved at barnet brukar overdrivne symmetriske figurar, eller dersom heile teikninga er ramma inn av symmetriske mønstre. Når det gjeld mindre barn kan det handle om stereotypi i fargeval og i utføring. Dersom barn teiknar personar, kan ein ofte sjå uttrykka til personane på måten barnet teiknar auga. Dei kan vere tomme eller svert markerte. Når det gjeld barn som har blitt utsett for seksuelle overgrep er det nokon generelle teikn. Eitt teikn er at dette kan komme til syne i personteikning ved overstrekning eller skravering, eller heilt utelatelse av underkroppen. Barn i krise kan også teikne fryktelege fantasi dyr. Dette gjer dei då i følgje Graversen ikkje for å få merksemd, men for at dei føler seg trua av slike uhyre, og at når det kjem på papiret kan dei i det minste sjå det, og dei kan slik sett bli rolegare av det.

Størrelsen på motiva barna teiknar kan også ha noko å seie for barnets trivsel i følgje Graversen. Dersom eit barn heiletida teiknar ganske store motiv, kan det bety at barnet leve i harmoni med eit utadvent sin, og god kontaktevne med omverda. Dersom barnet heiletida teiknar ganske smått, kan dette tyde på at barnet anten lev i harmoni med sitt innadvente sinn, eller at det har eit stort behov for kontakt med omverda, men engstar seg for dette.

Det er ein direkte forbindelse mellom den måten eit barn rablar på og den måten barnet ser seg sjølv i forbindelse med omgivnadane. Barn som er forsiktige behandlar også formingsmateriala på denne måten. Rableriet til eit barn kan gjenspegle barnets personlegdom. For eksempel dersom eit barn har mista tilliten til sin evne til å tilpasse seg nye situasjonar, eller ved mangel på sjølvtilitt kan ein ofte sjå at rableriet består av gjentekne sett med bortimot like former som kan danne eit slags mønster. Dette blir eit slags sikkerheitsforhold for barnet. Men dette kan øydeleggje for barnets vekst, sidan det blokkerar for vidare utvikling. Det er derfor viktig for barnets følelsesmessige utvikling at det blir oppmuntra til å utvikle ordforrådet og prøve dei ulike måtane ein kan rable på (Lowenfeld og Bittains 1979).

Det er ofte enkelte tema som går igjen i barneteikningane. Dette er natur teikningar, og teikningar av personar. Personteikningar er som regel av barnet sjølv eller personar som står

barnet nært. Personteikningar er difor ofte av familiemedlemmar. Dersom barnet teiknar sin familie, kan ein analysere teikninga med ulike spørsmål som: korleis er figurane plassert? Korleis er avstanden mellom dei? Kor er barnet sjølv? Kven er størst minst? Er alle med? Er enkelte delar framheva/uteladt? Er det tydelege likskapar blant nokon av figurane? (for eksempel ved like fargar på klede og sko og liknande). Dette er ting som kan vise korleis barnet føler seg i forhold til sin familie. For eksempel dersom barnet er plassert i midten av familiemedlemma kan dette bety at barnet føler seg som eit sentralt familiemedlem. Eller omvendt, dersom barnet er plassert langt vekk frå dei andre kan dette tyde på at barnet føler seg utanfor. Dersom enkelte delar er framheva kan dette vere noko som barnet forbinder med denne personen. For eksempel dersom det har ein bror eller søster med ein form for funksjonshemming, kan barnet ha ein følelse av at broren eller systera tek mykje merksemd i familien. Det kan då vere at barnet teiknar denne personen ganske stor.(Graversen 1992). Dette kan vere nyttig for pedagogane i barnehagane å vite noko om, dersom ein har barn som treng særskilt hjelp eller støtte. Men ein må også vere klar over at ein ikkje må gå inn og tolke, ein skal berre observere og notere akkurat det som blir sagt og teikna. Den psykologiske analysen er ikkje ein del av arbeidet til barnehagepedagogane.

Lowenfeld og Brittain (1979) skriv at det er gjort ulike undersøkingar på dei fargane og formene barna brukar og deira personlegdom. Dei tek utgangspunkt i ei undersøking av Alschuler og Hattwick(1947). I denne undersøkinga vart teikningar frå ca 150 barn i denne alderen studert i forbindelse med deira åtferd. Ut i frå denne undersøkinga kom det fram at barn uttrykkjer sine følelsar ved teikning og maling. Dei barna som heiletida teikna med varme fargar viste ein fri og varm følelsesmessig åtferd. Barn som ofte brukte blå farge hadde ein kontrollerande åtferd, og barn som ofte brukte svart hadde ein åtferd med mangel på følelsar. (Corcoran(1954) i Lowenfeld og Brittain (1979) fant i ein nyare undersøking derimot bevis på at barn i treårs alderen brukte fargane i malarskrinet i bestemte rekkjefølgjer etter slik dei var plasserte. For eksempel frå høgre mot venstre eller omvendt. (Graversen 1992) skriv at raudt har med sterke følelsar som kjærleik, hat og liknande. Gul er ein tryggleiks farge, oransje er ein nøytral, men vennleg farge. Grøn er ikkje knytt til følelsar. Når det gjeld blått og svart skriv Graversen på lik linje med (Lowenfeld og Brittain 1979) at blått er ein farge knytt til kontroll, og svart er ein farge knytt til ein belastning av ein eller annan art. I følgje Graversen er det flest ulykkelege barn som brukar lilla, medan brunt ikkje kan karakteriserast aleine. Eg er klar over at dette er undersøkingar som er svært omstridde men

også svært generelle. Som pedagog må ein vere klar over si rolle og holde balansegangen mellom læring og observasjon og ikkje bevege seg over i ei slik psykologisk undersøking.

3.3. Material

Kva materiale barna får å arbeide med spelar også ei vesentleg rolle. Dette handlar om dei vaksnes syn på barns rableri. Ofte er det slik at dei vaksne gir dei små restar av teiknepapir å teikne på, eller det kan vere restar av ulike typar papir med mønster på. I rableperioden er det sjølve bevegelses prosessen som er motivasjonsfaktoren for barnet. Det å øve på auge hand koordinasjonen. Det er difor viktig at barnet får material å jobbe med som ikkje fører til hindringar. Det beste er store kvite ark, sidan små barn brukar stode bevegelsar når dei rablar. Ved maling er ikkje vassfargar det beste å bruke. Dette fordi dei lett flyt utover og barnet vil lett misse interessa sidan det då ikkje lenger har kontroll over strekane det lagar. Dersom ein brukar maling bør det vere ein med litt tjukk konsistens. Som tidlegare nemnt kan kit også vere ein grei formingsaktivitet som ein førebuing på rablinga. Ved å bruke dette materialet får barna arbeidd med noko tredimensjonalt, og som gjer at dei får bruke fingrane og musklane på ein ny måte. Ein kan samanlikne uordna rableri med å elte kittet utan noko bestemt meining. Og dersom ein lagar bestemte former med kittet kan ein samanlikne det med kontrollert rableri. Dersom meininga med ein formingsaktivitet er at barna skal få muligheita til å uttrykkje seg, og få øve på å kontrollere rørsler, er det nødvendig å bruke material som ikkje øydelegg for dette målet. For eksempel dersom ein brukar fingermaling kan ein risikere at barna blir meir opptekne av den klissete konsistensen i staden for å bruke bestemte rørsler til å uttrykkje seg via det dei lagar. (Lowenfeld og Brittain 1979)

3.4. Motorikk

Innan alle desse ulike teiknestadia går den motoriske kontrollen frå skuldra, så til albogen og deretter handledet. (Forelesning om "barnestrek" av Anne Kristin Juliebø). Som eg tidlegare har nemnt er dette noko ein tydeleg kan sjå når dei minste teiknar. Dei brukar stor plass og er meir opptekne av den kroppslege tilnærminga til det arbeidet dei gjer, dei har ikkje fokus på at det skal bli noko. Dei aller minste ungane er altså mest fasinert av den streken dei får fram på papiret via bevegelsen dei gjer. Difor er det viktig at dei får store ark slik at dei kan få boltre seg i denne utprøvinga med store bevegelsar.

3.5. Kva fremmar kreativitet hos barna?

I rammeplanen for barnehagen står det at: ”gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna tek i bruk fantasi, kreativitet og skaparglede.”

Kreativitet kan definerast på ulike måtar. (Lowenfeld og Brittain 1979) meiner at det i hovudsak dreiar seg om fleksibilitet i tenking, evna til å komme fram til nye idear, det å kunne sjå ting i ei ny samanheng, eller kunne tenkje utanom dei baner som andre menneske tenkjer i. Dei meiner også at den enkeltes personlegdom er ein viktig faktor. Den instillinga ein har til seg sjølv, og den verdien ein tillegger sitt eige bidrag kan spele ei vesentleg rolle i den skapande prosessen. Vidare meiner dei at kreativitet er nært knytt til tankeevne og holdningar. Dei meiner også at vi vaksne ikkje behøver å vere så opptekne av å motivere barna til å vere kreative. Men at vi derimot bør vere opptekne av psykologiske og fysiske faktorar som kan komme i vegen for barnet, slik at det hemmar barnets naturlege nysskjerrighet og utforskingstrong. Førskule barn stiller ofte ein del spørsmål, fordi dei undrar seg over ein heil del som dei vil ha svar på. (Lowenfeld og Brittain 1979) meiner det er viktig å tenkje over kven som stiller spørsmåla dersom ein vil fremme kreativiteten til barna. Dei seier vidare at det særleg i skulen er blitt ein standar der det er læraren som stiller barna spørsmål. Dei meiner målet for alle som jobbar med barns kreativitet bør vere å få barna til å bli spørjande, nyskerrige og skapande menneske. Skapande forming er spesielt viktig å drive med i følgje (Lowenfeld og Brittain 1979) fordi det legg vekt på divergent tenking, der det ikkje finst riktige svar. Saklege spørsmål som krev bestemte svar kan vere: <<kva fargar er grunnfargar?>> Medan opne spørsmål som stimulerar divergent tenking kan vere: <<korleis ville du føle deg vist du var blå?>> Ved å stille divergente spørsmål krev det at barnet ser det frå mange ulike sider, og at dei brukar ein fantasifull svaremåte.

(Gullberg H. V ”Barns bildeskaping. Utvikling og forutsetninger”(1995) skriv at det er ulike faktorar som fremmar kreativiteten. For det fyrste meiner Gullberg at det fysiske miljøet må vere innbydande, og at eit trygt og triveleg miljø er ein føresetnad for eit skapande miljø. Det at materiala har ein fast plass og er ryddige er med på å skape tryggleik. Det bør i barnehagen vere ein opphengingsplass for dei teikningane barna lagar. Dersom teikningane blir presenterte på ein skikkeleg måte, viser ein at det har ein verdi, og det stimulerar til vidare skaping.

Det neste punktet handlar om korleis ein ordnar dagen slik at ein får nok tid til skapande arbeid. Gullberg skriv vidare at barna må få nok tid til å eksperimentere og utforske materialet. Ho seier også at barna bør få holde på med det skapande arbeidet sitt til det sjølv føler at det er ferdig. Stadige avbrytingar kan føre til at barnet blir uinteressert i å drive med det kreative arbeidet, eller barnet kan gjere seg fort ferdig, og då har det ikkje fått same opplevinga av sjølve prosessen.

Den neste faktoren handlar om dei vaksne sin rolle og haldningar til skapande arbeid. Gullberg skriv at den vaksne er ein identifikasjonsmodell for barnet. Ho meiner at nokon viktige faktorar som påverkar barn til å vere kreative er at dei vaksne er undrande, utforskande, brukar fantasi og stiller spørsmål. Samtidig må dei vaksne ha kunnskapar om uttrykksmåtar og kva tema som interesserar barna. Ho seier også at i tillegg til dette må dei vaksne ha kunnskap om ulike typar material.

Når det gjeld fagområdet forming, såg ein i følgje (Carlsen og Samuelsen "*inntrykk og uttrykk*" 1988) tidlegare på dette som ein modningsprosess. Vi ser i dag at det som skapar utvikling er ei gjennomtenkt tilrettelegging av eit stimulerande læringsmiljø. Dei meiner også at massemedia er ein vesentleg faktor i utviklinga av barns bildespråk. Dei meiner at ein til ein viss grad kan ta utgangspunkt i dei utviklingspsykologiske trekk som Lowenfeld og Brittain har forska på. Men at vi må tenkje på at barna er ein del av sine omgivingar, der dei både påverkar og blir påverka. Vidare meiner dei at det kan virke som mange har falt for det å tolke enkeltbarnet inn i dei generelle stadia. Dei meiner vi må tenkje over at det i dag er store forskjellar i vekstmoglegskapane i dei ulike heimane, og at det difor kan vere lett og undervurdere dei minste som kjem frå stimulerande miljø. Samtidig kan det vere lett og oversjå at større barn kan vere understimulerte på grunnlagssansing, slik at dei er på eit mykje lågare nivå enn det alderen tilseier.

Dei vaksne i barnehagen må hjelpe barna til å klargjøre sine indre bilder. Ved å stille spørsmål kan den vaksne tilbakekalle eller framkalle sanseopplevingar frå ein bestemt situasjon som barnet ynskjer å synleggjere. Fantasi er eit ord som kjem av det greske ordet "phantasia", og det betyr *tilsynekomsten av noko*. Å fantasere betyr altså å gjere synleg. Tidlegare sanseopplevingar er råstoff for fantasien. Ved å fantasere kan enkeltopplevingar settast saman på heilt nye måtar. Det mulige kan overskridast av fantasi. Derfor er fantasi så

viktig for at barn skal kunne bearbeide ting i omverda dei ikkje kan kontrollere. Dette skjer gjerne gjennom skapande uttrykk som teikning (Carlsen og Samuelsen 1988).

3.6. Vaksenrolla

(Anne Kristin Juliebø - Forelesning om "barnestrekar"). Seier at dersom dei vaksne er beviste på verdien i teikneutviklinga til barna, kan dei for eksempel lære seg det å sjå detaljar og dermed utvikle dei skjematisk teikningane sine. Eller dei kan eksperimentere med fargar og finne ut at det gjer noko med bildet. Når det gjeld fargar kan dei for eksempel lære det å blande fargar. Det å sette "riktig" farge på ting, eller dei kan utforske valørar innan dei ulike fargane. Ein kan også snakka om det å utforske følelsane me har til ulike fargar. For eksempel kva er kalde/varme fargar? Eller kva blir fargane brukt til som symbol. For eksempel symbol på krana på vasken for varmt og kaldt vatn. Eller korleis brukar ulike kulturar fargar til ulike symbol?

Juliebø snakka om at barn teikna dei vitale delane. Når dei for eksempel ser ned på føtene sine når dei står ser dei føtene som to strekar, og teiknar difor føtene som to strekar.

Ho snakka også om at barn må bli beviste på former for å kunne utvikle teiknekunnskapen. For eksempel kan ein snakke om kva slags former ein egentlig ser på eit hus. Barna kan då sjå at dersom ein set saman ein firkant og ein trekant kan det sjå ut som eit hus.

Nokon barn kan engste seg for å rable. Det kan vere ulike årsaker til dette, ofte manglande tru på seg sjølv. Den vaksne si oppgåve blir då å gjere formingsaktiviteten så tillokkande som mogleg. Ofte kan det vere greitt å starte med anna materiale som for eksempel kit. Korleis kjennest den ut? Kan du gjere den lang, rund? osv. når barnet er blitt opptatt av å forme med kittet byrjar det ofte seinare å uttrykkje seg på andre måtar etter som det får meir og meir tillitt til seg sjølv (Lowenfeld og Brittain 1979).

Når barnet byrjar å snakke om det som det teiknar, kan den vaksne stimulere tankegangen barnet har byrja å knytte til skribleriet og omgivnadane. Dette kan ein gjere ved å stille spørsmål som får barnet til å tenkje etter kva meir ein kan teikne i forhold til det den teiknar. For eksempel dersom barnet teiknar pappa. Då kan ein for eksempel spørje: "er pappa høg?", "har han store føter?", og liknande som får barnet til å tenkje over det den teiknar som nødvendigvis ikkje er der.

Dette er berre nokon eksempel på kva me vaksne kan gjere for å utvide teiknekunnskapane til barna. Når dei lærer slike ting lærer dei samtidig ein heil del andre ting meiner eg. Dei får då større mogleikar til å uttrykkje seg på papiret, noko eg tenkjer igjen må føre til større omgrepsutvikling.

Juliebø snakka om at barn sine samtalar ofte er veldi tilfeldige, og at det i ein teiknesamanheng ofte kan vere slik at eit barn kjem med ein ”ide til felles refleksjon”. Når barn sit saman og teiknar kan dei ha ein felles refleksjon i teikningane sine. På same måte som når barna leikar i lag kan dei leike ut dei felles erfaringane sine. Men kva med den vaksne? Skal vi teikne saman med barna? mange er kanskje litt usikre på dette, fordi dei er redd barnet blir hemma fordi den vaksne er så mykje flinkare. (Andersen 2000) meiner det er heilt greitt å teikne saman med barn dersom barnet er vandt til å teikne og er i full gang med å utvikle eit eige biletspråk. Ho skriv også at det kjem an på kor mykje ein fokuserar på eige produkt. Ho meiner ein bør fokusere på innhaldet i teikninga, på fortellingen i teikninga. Vidare skriv ho at dersom vi vaksne viser engasjement og at me har lyst til å teikne, kan dette fort smitte over på barna, og dersom ein vel ein leikande, undersøkjande og uhøgtideleg form vil ein ikkje hindre barnas teikningar.

Forming er ein konstant problemløysningssituasjon. Dersom dei vaksne alltid legg fram bestemte løysningar vil dette øydeleggje for barnets kreativitet og utvikling innan problemløysning. Den vaksne kan derimot komme med alternative forslag som kan oppmuntre barnet og gje det ein følelse av at det som det lagar er verdifullt (Lowenfeld og Brittain 1979).

I vår kultur har vi lagt større vekt på barneteikninga som eit individuelt uttrykk enn som øving og sosialisering inn i eit felles bildespråk. Vi har dermed også tilrettelagt undervisning ut frå denne vurderinga (Frisch2005).

Psykologen og pedagogen Jerome Bruner seier at språket er viktig for den kognitive utviklinga. Han seier at me har evna til å tenkje om verda fordi me har evne til å kode erfaringane våre. Han skil mellom tre måtar menneske lærer seg å representere verda på. Me kan veta gjennom å gjere eller utføre handling ”Det einaktive nivået”, eller ved å lage bilete eller førestillingar ”Det ikoniske nivået”, eller nytte symbolske system som til dømes språk ”det symbolske nivået”.

Det fyrste nivået er det fyrste ungen tek i bruk. Dette er det førspråklege nivået og ungen viser kunnskapane sine gjennom handling. (leikar til dømes med klossar, har kunnskap om korleis det skal byggje eit tårn og viser det)

På det ikoniske nivået kodar ungen omverda ved hjelp av bilde. Ungen kan no ikkje berre byggje tårnet, men også vise via teikning korleis det har tenkt å byggje. Barn lærer her via ord og knyter det til kognitive symbol som det kan frå før. For eksempel kan pedagogen her hjelpe barnet når det teiknar ved å gjere teikn om til noko det kan frå før. For eksempel kan ein ting vere rund som ein ball. Då kan barnet knytte det kognitive biletet det har av ball til ordet rund, og slik sett få ei forståing av ordet rund.

På det symbolske nivået er ungen i stand til å bruke symbol i form av omgrep og språk (Undervisningsnotat v Sataøen september 2007).

Som eg tidlegare har nemnt har Lowenfeld og Brittain undersøkt ulike stadium i barns teikneutvikling. Dette forskingsarbeidet var i sin tid banebrytande og har hatt stor betydning for didaktisk tenking i USA og Europa. Men (Frisch2005) seier i sin artikkel at ein også i ein slik undersøking må sjå på dei sosiale påverkingane som ein variabel. Vidare skriv Frisch at læring skjer i ein sosial kontekst der språket/dialogen spelar ei viktig rolle i læringsprosessen. Først møter vi erfaringar i ein sosial ekstern setting, på det intermentale planet. Deretter blir erfaringane gradvis internaliserte individuelt til det intramentale planet. Frisch meiner at utfordringa til pedagogen er at barnet under internaliseringsprosessen ikkje blir ein passiv mottakar, men ein aktiv samarbeidspartnar. Pedagogen må stimulere til læring det vil i følge Frisch i denne samanhengen seie å sørgje for at erfaringane utviklast frå det intermentale planet i ein sosial setting, til det intramentale planet som internalisert kunnskap.

Jerome Bruner har utvikla ein teori om støttande funksjonar for barn. Han kalla den for støttande stillas. Stillas er den støtta eit barn får frå ein vaksen eller andre meir kompetente barn, slik at barnet kan utføre den oppgåva som det ikkje hadde meistra aleine. Det vert nytta som hjelp når barnet treng det, det vil seie at stillaset er tilgjengeleg etter behov. Stillaset skal vere ein forsterkar for handlingane til barnet. Vi kan tilby stillaset som mogleg støtte, men det er barnet sjølv som må ta det i bruk. Denne støtta fremmar sjølvstendet til barnet, og den blir seinare overflødig. Då kan barnet meistre oppgåva på eigenhand (Undervisningsnotat v Sataøen september 2007).

(Tharp og Gillimore(1988) i Frisch) beskriv seks støttestrategiar som stillas når det gjeld barns teikneutvikling. Den fyrste er kalla modellering. Denne strategien går ut på å gi muligheit for imitering og kopiering. I følgje (Wilson og Wilson (1977) i Frisch) er det denne strategien barn sjølve ofte finn ut av, utan at dei er blitt presentert for denne strategien.

Forsterkning og respons er dei to neste strategiane. Å gi respons vil seie å oppmuntre og veilede barnet i teikneprosessen. Å framheve gode eksempel verkar modellproduserande.

Instruksjon og å stille spørsmål er neste strategi. Dialogen og samtalen som legg til rette for instruksjon kan vere ein viktig del av teikneprosessen. Bruk av eit felles omgrepssystem kan hjelpe barn å bevisstgjere seg ein visuell form. Forma og handlingane knytt til å lage forma modellerast verbalt, med omgrep som førskulelæraren og barnet har ei felles forståing for. Denne støttestrategien tenkjer eg kan samanliknast med Jerome Bruner sin kognitive teori og det ikoniske nivået, som eg tidlegare har nemnt. Å stille spørsmål er ein grunnleggjande læringsstrategi. Gjennom ord og tankar utviklast sansemessig bevisstheit. (Tharp og Gallimore (1988) i Frisch) presenterar to type spørsmål . Utforskande spørsmål er å spørje for å finne ut kva barnet ser og forstår, for å forstå kva som er barneperspektivet i teikninga. Dette stimulerar også barnet til å stille egne utforskande spørsmål om det som blir teikna. Støttespørsmål derimot er å spørje for å hjelpe barnet til å få ein større bevisstheit om til dømes: plassering av gjenstandar i rom, proporsjonar, og gjenstandars faktiske form og farge.

Kognitiv strukturering er den neste strategien . Det er strukturar for handlingar i sjølve læringsprosessen. Det vil seie å gi barn moglegheit til å oppdage/skape seg egne forståingsstruktur. Dette er ei form for styrt oppdaging(Frisch 2005). Dette tolkar eg på den måten at ein kan sette fram eller vise ting som barna sjølve kan studere og finne ut av. For eksempel dersom barnet skal teikne seg sjølv kan den vaksne finne fram ein spegel som eit støttestilas, så kan barnet oppdage dei ulike delane som må teiknast, som det ikkje hadde hugsa utan å sjå det.

3.7. Konstruksjonsleik samanlikna med teikneutvikling

I rammeplanen for barnehagen(s.38) står det blant anna under fagområdet forming at:
”personalet i barnehagen må ha eit bevisst forhold til samspelet mellom kunst, kultur og leik”.

Det finst ulike typar leikeformer som kan vere med på å danne grunnlaget for teikneutviklinga. I følge (Trageton *”leik med materiale konstruksjonsleik 1-7år”* 1997) er det tre fasar som kan samanliknast med dei fyrste fasane i teikneutviklinga som (lowenfeld 1979) snakka om. Den fyrste er sansemotorisk leik(ca0-2år) . Den går ut på at barnet utforskar material. Barnet sansar fysisk omverda ved å ta på, smake, lukte, høyre og sjå. Barna utforskar dette fyrst ved hjelp av ukontrollerte bevegelsar(refleksar), etter kvart blir det ei meir viljestyrt utforsking. I denne fasen er ikkje barnet opptatt av at det dei driv med skal bli noko bestemt. Barnet viser på dette stadiet ingen symbolinteresse. Den neste fasen er divergent symbolleik (ca2-4år). I denne fasen er barnet opptatt av at det skal bli noko, men det skiftar stadig under prosessen. Ein leireklump kan for eksempel skifte frå å vere ein fotball til ei pannekake osv. Barnet er derimot ikkje så oppteken av at symbolet liknar. Den siste fasen er konvergent symbolleik(ca4-7år). Dei spreidde symbola vert no samla til stabile faste skjema for omgrep. Barnet byrjar no å bli oppteken av at det skal stemme med verkelegheita. Dei ulike teiknestadia går frå rabblestadiet (2-4år) til førskjemastadiet (4-7år) og skjemastadiet (7-9år). (Trageton 1997) meiner at den oppgjevne alderen tyder på at teikneutviklinga kjem seinare, og at forklaringa på dette nok er at teikning er eit meir abstrakt uttrykksform enn 3-dimensjonal formskaping. Han meiner difor at rekkjefølgja bør vere frå konstruksjonsleik til teikning og ikkje motsatt.

3.8. Å leike seg inn i skriftspråket:

I rammeplanen for barnehagen(s.34-35) står det blant anna att: *”Gjennom arbeidet med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna lyttar til lydar og rytme i språket og blir fortrulege med symbol som tal og bokstavar.”* *”Dei vaksne skal også leggje til rette for meningsfulle opplevingar og skape tid og rom for bruk av nonverbalt og verbalt språk i kvardagsaktivitetar og leik og i meir tilrettelagde situasjonar.”*

Teikning er som sagt ein aktivitet som dei aller fleste barn startar med, som ein heilt naturleg aktivitet. Når barn får øve på denne type finmotoriske rørsler, legg ein også grunnlaget for skriftspråket. Eg har erfaringar med barn som lagar krusedullar på arket, som deretter seier:

”sjå kva eg har skrevel!” I barnehagen er ein generelt sett gode på å stimulere talespråket, men det er ikkje same tradisjon for stimulering av skriftspråket. Befring og Helland(2006) seier at den viktigaste grunnen til dette kan vere at lesing og skriving tradisjonelt har våre skulen sitt ansvar. Dei skriv vidare at det er relativt mange elevar som får lese – og skrive vanskar i skulen, og at ein kan redusere talet mellom anna med førebyggjande tiltak i førskulealderen. Befring og Helland(2006) peikar også på at det i dag er fleire barn som har tilgang til ulike medium som TV og PC, men at vi veit lite om korleis dette eventuelt påverkar utviklinga i positiv eller negativ lei.

3.9. Påverkar vaksne i barnehagen teikneutviklinga til jenter og gutar ulikt?

I Rammeplanen (2006) står det at: *”vi vaksne er rollemodellar og bidrar gjennom eigen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheiter. Vi skal være aktive, tydelige, inkluderende og anerkjennende. Samspill er den viktigste forutsetningen for barns utvikling og læring.”*

Eg har erfaringar med at det generelt sett er ein del ulikskapar mellom kjønna, også når det gjeld teikning. Då tenkjer eg helst på barn i 4-5års alderen. Som for eksempel vel jenter og gutar ofte ganske ulike leikar, og dei har også generelt sett ulike åtferdsmønster ein kan sjå som særtrekk ved gutar og jenter. (Larsen og Slåtten *”en bok om oppvekst”* 2008) Seier at ei forklaring på at gutar og jenter blir ”guttete” og ”jentete” kan vere at dei prøver å finne sin eigen plass i samfunnet. Når dei forstår at det finst to kjønn, vil dei prøve å gje denne forskjellen meining. Dei finn da ut kven dei er ved å sjå korleis andre jenter og gutar oppfører seg. Gjennom leik prøver barn ut nye typar kjønnskodar og måtar å ”gjere kjønn på.” I teikningane tenkjer eg ein kan sjå dette ved dei ulike motiva jentene og gutane brukar å teikne.(Ragnhild Andresen (1998) i Larsen og Slåtten 2008) har i sin doktorgradavhandling i psykologi sett på korleis førskulelærarar har ulike forventningar til barn ut i frå om det er jente eller gut. Andresen seier at vi ofte handlar ulikt på den same situasjonen alt etter om det er ei jente eller ein gut som gjer det. Dette kallar ho dobbeltstandar. Eit døme i denne samanheng kan vere at dersom ei jente herjar i garderoben får ho beskjed om å roe seg, å sette seg ned og for eksempel teikne eller drive med andre rolege bord aktivitetar. Dersom det er ein gut som gjer det same får han kanskje høyre at han har mykje energi og må få ut å leike mykje i dag. Eg har i tillegg sett at det er generelle forskjellar på kven som vel å teikne og ikkje. Ofte er det jentene som tyr til teikneaktiviteten. For å utvikle seg innan noko, må ein fyrst og fremst få moglegheita til å øve. Dersom dei vaksne har ein ubevist dobbeltstandar på

kva slags forventningar dei har til jenter og gutar, kan dette påverke kva jenter og gutar vel å halde på med, og dermed også kva dei utviklar seg innan. Eg har også erfart ein del ulikskapar i språket dei vaksne brukar til dei ulike kjønna. Spesielt når dei skal skryte av teikningane til barna. Gutane får ofte høyre at det var tøft, stilig og kult. Medan jentene får høyre at det var fint, søtt og liknande.

4.0. Metode

4.1 Kvalitativ metode

I denne oppgåva har eg brukt kvalitativ metode, som er ein metode der ein samlar inn data og brukar data for å besvare empiriske spørsmål. Ein brukar då eit mindre utval som ein undersøker grundig. I motsetning til den kvantitative metoden som går ut på å undersøkje flest mogleg, der det ofte er mengda av svar prosent som er relevant.

4.2 Fordelar og ulemper med intervjumetoden eg brukte.

Eg har samla inn teori, og så sett på dette i samanheng med intervju av pedagogar i praksisbarnehagen. Eg leverte ut spørsmåla mine til respondentane på førehand. Fordelen med det var at dei då kunne vere meir forberedt og ha tenkt i gjennom kva og korleis dei faktisk gjer ting, sidan dette kan vere vanskeleg å svare grundig på med det same ein får spørsmålet. Det kan også hende at dei blei meir bevist på den tause kunnskapen dei har, og dermed også hadde moglegheita til å svare meir utfyllande. Ein an fordel er at dei kunne spørje i god tid på førehand dersom dei ikkje hadde forstått spørsmålet heilt. Då slepp ein å bruke tida på intervjuet til å forklare kva ein eigentleg meiner. Ulempene med dette kan vere at respondentane er opptekne av kva eg vil ha slags svar, og kan difor lese seg opp på temaet for å kunne svare så "rett" som mogleg på spørsmålet. Dei kan også samarbeide om kva som er best og svare når dei får spørsmåla på førehand, noko eg trur dei eg intervjuar kanskje hadde gjort. Dette trur eg sidan dei hadde mange like svar. Men det kan også kome av at dei er så innarbeidde på dei same måtane å gjere ting i deira barnehage.

Me fekk ikkje tid til å bruke den tida eg hadde tenkt på intervjuar. Det var mykje som skulle skje i barnehagen denne tida, så me måtte berre plote inn intervjuet inn mellom alt det andre. Den eine respondenten hadde ikkje satt seg så godt inn i spørsmåla, så me brukte også litt tid på å gå igjennom kva eg eigentleg meinte med nokon av spørsmåla.

4.3 Val av respondentar

Eg har valt å intervjuje to førskulelærarar i same barnehage. Dette var fordi eg hadde praksis i ein barnehage som jobba mykje med teikneutviklinga til barna, og fordi det var ein barnehage som generelt sett hadde fokus på forming. Men det kan også gjere at enkelte av dei opplysningane eg fekk blir litt missvisande sett i forhold til dei fleste barnehagar. Eg vil derfor i tillegg drøfte dette ut i frå egne erfaringar frå dei ulike barnehagane eg har hatt praksis i.

4.4 Databehandling og validitet

Etter intervjuet transkriberte eg det, og fant då ut at eg trengte svar på eit spørsmål til. Dette var fordi eg ville finne ut korleis det var i dag i forhold til eldre teori eg har skreve om. Eg sendte difor ein meil der eg spurte om dei kunne svare meg på dette spørsmålet. Formålet med intervjuet var å samle inn empiri som gav meg moglegheita til å drøfte problemstillinga mi ut i frå teorien eg har. Eg ville difor finne ut kva respondentane viste om barns teikneutvikling sidan eg ser på det som ein viktig faktor for å kunne forbetre teikneutviklinga. Eg ville også finne ut korleis respondentane sitt samspel med barna var under teikne aktivitetane, sidan eg ser det som like viktig å få ei forståing for korleis dei heilt konkret gjer det i praksis. Dette meiner eg at eg fekk fram i intervjuguiden og alt i alt vurderar eg intervjuet som tilfredsstillande.

4.5 Teikne opplegg

Eg har også hatt eit opplegg i den same barnehagen som eg har skreve om innleiingsvis, der barna fyrst skulle teikne seg sjølve frå hukommelsen. Den neste økta fikk barna lage ansiktet sitt i leire, der me vaksne var aktivt med for å hjelpe til å komme på detaljar, og dei studerte også kvarandre. Deretter teikna dei ansiktet sitt ved å sjå på leirefiguren dei hadde laga. Eg ville gjere dette for å sjå om det var noko forskjell på teikningane før og etter at dei hadde forma seg sjølve i leire. Dette kjem eg til å ta med i drøftingsdelen.

5.0 Presentasjon av empiri

Ut i frå intervjuet fekk eg ein del opplysningar om korleis dei i den utvalte barnehagen påverka og jobba med barns teikneutvikling. Eg vil fyrst presentere intervjuguiden eg brukte, og deretter essensen i svara eg fikk. Deretter vil eg drøfte funna mine opp mot teori og egne erfaringar. Eg har også teke utgangspunkt i eit barneintervju eg tidlegare har hatt, der eg har

valt ut nokon av spørsmåla som er relevante for denne oppgåva, som eg også vil ta med som ein del av drøftinga.

5.1 Intervjuguide og essensen i svara

<p>1) Kva moglegheiter tenkjer du at du har til å justere deg til eit barn som teiknar, med tanke på alder og utvikling? - kva med barn som ikkje vil teikne? (val av material ol?)</p>	
Respondent1	Respondent2
<p>Viktig å vere bevist på materiala barna får. Materiala skal vere freistande. Me vaksne kan også teikne saman med barna for å gje dei idear. Til barn som ikkje vil teikne er det lettare å starte med tusj, sidan ein då lettare får til ein god strek. Ein bør heller ikkje ha for glatte ark, det gjer at det blir vanskelegare å få til gode strekar. Til barn som ikkje vil teikne meiner eg det er viktig med annerkjenning og oppmuntring undervegs.</p>	<p>Kan sitte ilag og vise og gje idear. Men eg ser det litt an kven eg gjer det med. Eg pleier ikkje vise og forklare så mykje til dei som ikkje teiknar så mykje. Eg tenkjer at det kan ta frå dei teiknelysta. Viktig med gode innbydande materiale. Me vaksne kan etter kvart introdusere barna for nye ting og teikne med. Når det gjeld barn som ikkje vil teikne, tenkjer eg at dette stort sett gjeld gutar.</p>

<p>2) Veit du noko om det å tolke barns teikningar? - Har du konkrete eksempel på samtalar der teikninga var eit godt utgangspunkt?</p>	
Respondent1	Respondent2
<p>Ein kan ofte skjå at barn byrjar å teikne i same skjema. Det er også ofte slik at det er stort det som er viktig på teikninga.</p>	<p>Eg veit at det ofte er slik at barn bearbeidar tankar, og erfaringar over lengre tid gjennom teikning. Vi pleier å ha trivselssamtalar med barna der barna får teikne under samtalen. Teikninga blir brukt som ein trygghet og ofte som eit utgangspunkt i samtalen. Ofte er det slik at etter kvart som vi snakkar kjem det vi snakkar om fram i teikningane og utviklar seg undervegs.</p>

3) Det er ulike måtar å gi ros på. På kva måte meiner du ein bør rose eit barn som teiknar for å fremme teikneutviklinga?	
Respondent1	Respondent2
viktig å sette fokus på det ein ser at barnet har gjort på teikninga si. For eksempel kan ein tydeleg seie "jöss!" framfor det ein skal rose utan å bruke ord som flink/fint, og heller legge vekt på jobben dei har gjort.	Det å spørje kva det er barnet teiknar og bekrefte kva dei klarte på denne teikninga.

4) Ofte teiknar barn ut frå opplevingane dei har hatt. Korleis kan ein bruke dette med tanke på barnets forståing av omverden?	
Respondent1	Respondent2
For eksempel hadde eg ein gang ein gut som veldi ofte teikna vulkanar. Me snakka saman om det då han teikna, og fant seinare meir ut om vulkanar.	

5) Har du inntrykk av at teikning blir sett på som ein viktig aktivitet i barnehagane rundtomkring, der dei vaksne spelar ei vesentleg rolle? Eventuelt kvifor/kvifor ikkje trur du det er slik?	
Respondent1	Respondent2
Eg trur det er lite fokus på viktigheita rundt teikneutviklinga til barna. Men eg trur kanskje det blir meir krav om det i barnehagane framover grunna dårleg statistikk når det gjeld 1.klassinganes blyantgrep. Eg har inntrykk av at det blir brukt ein del fargeleggingsark	Eg trur at teikning blir sett på som ein viktig aktivitet i dei fleste andre barnehagar der vaksenrolla står sentralt.

6) Når ca meiner de barna når dei ulike teiknestadia som rabblestadiet(2-4år frå eldre forskning), førskjemastadiet(4-7år frå eldre forskning) og skjemastadiet(7-9år frå eldre forskning)	
Respondent1	Respondent2
Rablestadiet: fra barnet får tegne til 3år Førskjemastadiet: fra 2.5, opp til 4år Skjemastdietet: fra 3.5 og opptil 6	

5.2 Spørsmål til barneintervju

1) Likar du best å leike inne eller ute

- kva leikar de då?

2) Når de teiknar, kva slags farge brukar de mest?

- kva farge trur du jentene/gutane brukar? (spør det motsette kjønn)

3) kva pleier de å teikne?

4) Kva likar du best å leike med?

5) Kven likar du best å leike med?

6) Leikar du av og til med gutar/ jenter og? (Spør om barnet leikar med det motsette kjønn, vist det ikkje nevner dette i spørsmålet over). –kva leikar de då?

7) kva trur du jentene/gutane leikar mest? (spør det motsette kjønn).

8) kven leikar du med heime?

- kva leikar de då?

5.3 Essensen i svara på barneintervju

Gutar (4 og 5år)

2. brukar mest, svart, gråsvart, blå, grøn og brun.

- jentene brukar ”jentefargar” slik som raud, rosa og lilla.

3. teiknar skumle monster og skumle figurar

Jenter (4 og 5år)

2.me brukar jentefargar slik som gul, rosa, raud, lilla

- dei brukar ”gutefargar” som svart, mørkeblå, brun, og grå.

3. teinkar prinsesser, hjerte , stjerne, diamantar.

Eg vil no drøfte den empirien eg har samla in opp mot teori og egne erfaringar, for å sjå problemstillinga mi frå fleire innfallsvinklar.

6.0 Drøfting

Problemstillinga mi er korleis kan vaksne i barnehagen påverke teikneutviklinga til barn? For å kunne seie noko meir om det vil eg no drøfte nokon hovudspørsmål.

6.1 Kvifor og korleis påverke teikneutviklinga?

Ut i frå svara eg fekk frå respondentane, verkar det som dei har mykje kunnskap om det å tilrettelege for ein god teikneutvikling for barna. Dei veit også noko om det å tolke barnas teikningar (Sjå svar 1,2 og3 på begge respondentane). Dette er noko eg vil seie er ein sentral ting dei vaksne i barnehagen må kunne litt om dersom dei skal jobbe med teikneutviklinga til barna. Det å kunne noko om dei ulike teikne stadia for eksempel er nødvendig for å kunne hjelpe barna vidare i utviklinga. Slik sett kan ein også finne rett material til barna alt etter alder og utvikling. Men eg trur også at dei vaksne i barnehagen må vere beviste på at ein kan bruke desse stadia som eit utgangspunkt for å kartleggje utviklinga til barnet, men at ein også må vere klar over at det er individuelle forskjellar. Som (Carlsen og Samuelsen 1988) skriv er det ein fare for å undervurdere dei minste som kjem frå stimulerande miljø, samtidig som det kan vere lett å oversjå at større barn kan vere understimulerte på grunnlagssansing slik at dei er på eit mykje lågare nivå enn det alderen tilseier.

Juliebø seier derimot at dersom dei vaksne i barnehagen er beviste på verdien av teikneutviklinga til barn, kan vi vere med å påverke ein heil del ved å hjelpe barna å sjå detaljar og forstå stadig meir i teikneprosessen. Som for eksempel kan dette vere kva former og fargar som er samansette. Eg trur det å utforske slike ting kan vere med på å halde på teikneinteressa til nokon barn. Dei kan då sjå ei utvikling i det dei gjer og dei kan oppleve meistring. Juliebø snakka også om at barn ofte teikna dei vitale delane på kroppen. Dersom ein veit dette om barns teikneutvikling kan ein kanskje bruke det til å lære barna å sjå ting på ein an måte. For eksempel korleis blir føtene, eller hendene dersom me teiknar omriss rundt dei?

Men kvifor er det da så viktig at me vaksne stimulerar barn til teikneutvikling? Teikne trening er blant anna bra for skuleførebuing med tanke på å lære å få til blyantgrepet, for auge hand koordinasjon, og for at barna skal få uttrykkje seg med alle dei ulike ”språka” dei har. Men vaksne bør passe på at dei ikkje grip for mykje inn i teikningane til barna. Det kan ta motet frå

dei. Når barn teiknar er det som regel sjølve prosessen dei er opptekne av og ikkje produktet, slik vi vaksne ofte er. Ein kan då spørje seg om ein skal teikne saman med barna. Respondent 2 seier på spørsmål 1 at ho kan sitte i lag å teikne med barna å gje dei idear, men ho ser det litt an kven ho gjer det med. Ho gjer det ikkje med dei som teiknar lite, fordi ho meiner dette kan ta teiknelysta frå dei. (Andersen2000) meiner også at dette er heilt greitt dersom barnet er vandt til å teikne, og er i full gang med å utvikle eit eige biletspråk. Ho meiner også at det kjem an på kor mykje ein fokuserar på eige produkt, og at ein bør ha fokus på innhaldet og forteljinga i teikninga.

Både forskning og erfaring viser at mange av dei barna som har språkvanskar, også ofte har sosiale/og eller emosjonelle vanskar. Dette viser at språket er ein viktig del av vår personligdom, og at språkleg, sosial og emosjonell fungering i stor grad heng saman. Barnehagen er ein arena der ein ut i frå pedagogisk tradisjon sjeldan eller aldri tenker teikneundervisning. Men kvifor er det slik? I barnehagen jobbar ein med barnas språk og teikningane er jo ein del av barnas språk.

Det siste stadiet eg har skreve om i teorien til Lowenfeld og Brittain (1979) er førskjemastadiet som i følgje Lowenfeld og Brittain er i alderen 4-7 år. Dei meiner at motivasjonen barna har til å teikne på dette stadiet kjem mest av ting dei kan identifisere seg med. Akkurat denne typen motivasjon såg eg sjølv då eg var i praksis i 1.klassen. Barna hadde då våre på ein tur i skogen. Etterpå skulle dei lage ein teikning frå turen. Dei hadde ei eiga teiknebok til å teikne frå ulike turar dei hadde vore på. Så eg trur dette blei brukt bevist her, sidan barna på denne måten fekk bruke sanseerfaringane frå turen, og sidan det absolutt var tema dei kunne identifisera seg med. På dei ulike teikningane kunne eg sjå at det var ganske forskjellig kva som hadde fanga merksemda til barna. Dette var då for det meste ting som dei kunne seie eg framfor. For eksempel: ”eg plukka blomster”.

Barna lærer mykje av korleis vi vaksne omtalar ting. Så korleis kan vi med utgangspunkt i det motivere barna til å utvikle teikningane sine? Som eg tidlegare har nemnt, kan barn ofte komme inn i ein fase der dei teiknar veldig stereotypiske teikningar oppatte heile tida. Det kan då vere teikn på ulike former for følelses knytt problem, eller det kan berre vere at barnet har kome til det stadiet der det har danna seg eit skjema for faste ting som det teiknar. Det vil seie at barnet då for eksempel når det teiknar eit hus, teiknar det med dei same glasa og pipa osv. For å vidareutvikle teikningane til barna kan ein bruke mentale modellar som: ”no ser eg du

har teikna noko du ikkje har teikna før”, eller ”her har du brukt masse fargar”. Slik sett kan ein gjere barna beviste på det dei teiknar og frigjere dei frå det faste mønsteret. Ein kan bruke slike mentale modellar i tillegg til å stille kva, kvifor og korleis spørsmål, og vere bevist på at ein ikkje brukar beskrivingar som ”så fint,” ”flott” eller ”flink”. På den måten blir ikkje barna så opptekne av at hovudmålet er at dei vaksne skal synast at det er fint. Det er ulike måtar å gi ros på, og på spørsmål 3(vedlegg1) svara begge respondentane at det er viktig å legge vekt på det barnet har meistra på teikninga for å fremme utviklinga. Respondent1 svara også at ein kan rose utan å bruke ord som fint/flink, men i staden for tydeleg seie ”jöss!” framfor det ein vil rose. For eksempel er det ofte slik når foreldra får ein teikning at den ikkje blir studert så mykje. Teikninga blir fort pakka ned i sekken, og barnet får høyre at ”den var fin”. Sjølv sagt kan ein ikkje ta vare på og studere alle teikningane barnet laga. Men dersom barnet ofte berre får høyre at ”den var fin”, kan dette hindre barnet i å gå vekk i frå det fastlagte teikneskjemaet, fordi barnet har erfart at dersom eg teiknar dette synest mamma eller pappa at dette er fint, og barnet vil teikne det same om og om igjen.

Barna kan lære ulike ting innan teikning, som me vaksne kan hjelpe dei til å sjå og forstå. Når det gjeld barnas teikneutvikling meiner eg det handlar mykje om dei vaksnes haldningar til kva som er nyttig å lære noko om. Teikning trur eg er ein aktivitet som i mange barnehagar blir sett på som ein formingsleik som mest handlar om tidsfordriv for barna. Eg trur dette er ein aktivitet som får lite vaksen påverknad i motsetning til mykje anna innan det estetiske i barnehagen. Korleis hadde det for eksempel vore dersom me vaksne ikkje hadde brukt song saman med barna? eller som (Andersen 2000:23) skriv: *”hvorfør er det riktig å fortelje barn at bolledeigen treng gjær, men ikkje riktig å fortelje dem at lyserødt får vi ved å blande rødt og hvitt?”*

Som(Lowenfeld og Brittain 2004) skriv, er det i rableperioden sjølv bevegelses prosessen som er motivasjonsfaktoren for barnet. Det å øve på auge hand koordinasjonen. Det er difor viktig at barnet får material å jobbe med som ikkje fører til hindringar. På spørsmål 1(vedlegg1) svara begge respondentane at dei meiner det er viktig med innbydande materialar. Og respondent1 svarar i tillegg at det er spesielt viktig å tenkje over kva material ein introduserar for barn som ikkje vil teikne. Vedkomande seier at det då for eksempel kan vere lurt å byrje med tusj sidan det er lettare å få til ein god strek med den.

Eg vil alt i alt seie at det er fleire viktige grunnar til å ha fokus på teikneutviklinga til barna. Vaksne i barnehagen kan påverke teikneutviklinga til barna på fleire ulike måtar. Det å fyrst og fremst vite noko om teikneutviklinga til barn er med på å styrkja den vaksnes moglegheit til å leggje til rette for barna. Ein bør vere varsam med korleis ein går fram i forhold til dei ulike barna, sidan alle er forskjellige. Den vaksnes oppgåve er i hovudsak å sjå kva barnet treng av hjelp og støtte for å komma vidare, samtidig som ein må la barnet få utforske og undre seg i sitt eige tempo.

6.2 Kva med barn som ikkje vil teikne?

På spørsmål 1(vedlegg1) svara respondent 2 at når det gjeld barn som ikkje vil teikne, meiner vedkomande at dette helst dreiar seg om gutar. Dette er noko eg sjølv også har erfart, at teikning er ein typisk jenteaktivitet, men kvifor er det slik? Som (Larsen og Slåtten 2008) skriv kan ei forklaring på at gutar og jenter blir ”guttete” og ”jentete” vere at dei prøver å finne sin eigen plass i samfunnet. Når dei forstår at det finst to kjønn, vil dei prøve å gje denne forskjellen mening. Dei finn da ut kven dei er ved å sjå korleis andre jenter og gutar oppfører seg. Kanskje kan dette vere med på å påverke kva slags type aktivitet gutar og jenter vel. Eg har tidlegare intervjuet barn om dette temaet der eg blant anna spurte kva dei pleidde å teikne, kva fargar dei likte best, og kva slags fargar dei meinte at det andre kjønn brukte mest. Ut i frå dei svara eg fekk såg eg at det også her var ein del ulikskapar mellom kjønna. (Sjå vedlegg 4 og 5) på spørsmål 3(vedlegg4) svara gutane at dei pleidde å teikne skumle figurar og monster(vedlegg5). Medan jentene svara på same spørsmål at dei teikna mest prinsesser, og typisk positivt ladde symbol som hjerte, stjerne og diamantar (vedlegg6). Når det gjaldt fargebruk på spørsmål 2(vedlegg4 og5) svara gutane at dei brukar mest, svart, gråsvart, blå, grøn og brun, og at dei meite jentene brukar ”jentefargar” slik som raud, rosa og lilla. Jentene svara på dette spørsmålet at dei brukar ”jentefargar” slik som gul, rosa, raud, lilla, og at gutane brukar ”guttefargar” som svart, mørkeblå, brun, og grå. Eg såg ut i frå dette intervjuet at barna var veldig opptekne av å skilje mellom jenter og gutar. Som for eksempel ved at dei brukte forklaringa ”guttefargar” og ”jentefargar.” Eg meiner dette er ein faktor vi vaksne må vere bevist på som ein del av teikneutviklinga. For at barna skal kunne utforske dei ulike fargane meiner eg vi må prøve å utjamne oppfattinga barna har av kva slags fargar dei skal/kan bruke ut frå om dei er gut eller jente.

Eg trur at dersom vi vaksne i barnehagen skal kunne påverke teikneutviklinga til barna, må vi også vere beviste på kven som alltid vel denne aktiviteten og kven som alltid styrer unna. Så tenkjer eg at ein må finne ut korleis ein kan motivere dei barna som ikkje vil teikne. Kva er det som interesserar dei og kva er det som ligg til grunn for at dei ikkje vil teikne?

Barnehagen er ein kvinnedominert arbeidsplass, og vi må tenkje på at vi er rollemodellar. Eg tenkjer at det difor er viktig at vi også tenkjer på kva slags aktivitetar vi engasjerar oss mest i barnehagen. Etter egne erfaringar har eg ofte sett at herjeleiken til gutane ofte er noko dei driv med på eigahand, medan dei vaksne engasjerar seg meir i dei rolege aktivitetane. Eg trur ein må vere der barna er og byggje vidare på det for å få med seg ungane. For eksempel dersom nokon gutar leikar sjørøvarar, då kunne ein kanskje foreslå og utvide leiken med å teikne sjørøvarkart. Eller dersom dei driv med ein konstruksjonsleik, då kunne ein kanskje foreslå å lage ei arbeidsteikning over korleis det skal sjå ut. Slik sett kan ein få gutane interesserte i teikning ut i frå deira premissar, og dermed kan dette gjere at dei ikkje ser på det som ein jenteaktivitet. Eg vil også seie at dette kan vere med på at ungane får ei forståing for korleis ein kan ha nytte av teikning. Sjølv om det kan virke som om fleirtalet av dei som ikkje vil teikne er gutar, er det også nokon jenter. (Lowenfeld og Brittain 1979) seier at nokon barn kan engste seg for å rable, og at dette ofte skyldast manglande tru på seg sjølv. Dei meiner at det då ofte kan vere greitt å starte med andre formingsmateriale som for eksempel kitt, og at det då etter kvart som det får tillitt til seg sjølv vil starte å uttrykkje seg på andre måtar.

Altså dersom ein har barn som ikkje vil teikne, meiner eg at den vaksne si oppgåve fyrst og fremst er å finne ut årsaka til dette. Deretter kan ein hjelpe barnet til å utforske denne aktiviteten gradvis ved å utforske materiala, eller ved å vise korleis teikning kan vere kjekt eller nyttig å halde på med.

6.3 Kan leire vere ein støttande stilas for teikneutviklinga?

I praksisperioden eg har hatt i forbindelse med denne oppgåva, hadde eg eit opplegg med to barnegrupper på 5 og 6 år. Som tidlegare nemnt hadde eg tre økter med kvar av gruppene der dei fyrst skulle teikne seg sjølve ut frå hukommelsen. Deretter skulle dei lage seg sjølv i leire, og så teikne seg sjølv etter leirefiguren til slutt. Eg ville her sjå om det var noko forskjell på teikninga før og etter dei forma seg sjølve i leire. Dette ville eg sidan eg har sett ut i frå teorien at det kan vere ei god førebuing å drive med tredimensjonal forming fyrst. Det eg fant

ut var at dei fyrste teikningane var mykje meir inspirert av fantasi enn den siste teikninga. På den siste teikninga virka det som om barna var meir opptekne av å teikne seg sjølv akkurat slik dei er (sjå vedlegg7 bilde2). Kan det hende at den fyrste teikninga har noko med det skjematisk nivået som Lowenfeld og Brittains snakka om? Det kan virke sannsynleg sidan jentene teikna seg sjølve ganske like og med kjolar. Eg trur kanskje dei brukte eit felles ”prinsesseskjema” som dei brukte for å teikne teikninga av seg sjølv (sjå vedlegg7 bilde1). Det kan også i dette tilfelle vere at desse jentene i tillegg brukte den fyrste metoden i støttestrategien til (Tharp og Gillimore(1988) i Frisch), som er kalla modellering. Dette tenkjer eg sidan dei hadde ganske like teikningar den fyrste gangen. Då kan det vere at dei har imitert og kopiert kvarandre sin teikningar undervegs i prosessen slik at dei er blitt ganske like. Hensikten med dette opplegget var å få barna til å bli meir beviste på detaljar og at dei skulle prøve å teikne slik dei verkeleg såg ut. Eg trur slike konkrete teikneoppgåver kan vere stimulerande for at barn som er inne i ein skjematisk teikneperiode, særleg dersom dei vaksne er gode til å støtte barna undervegs. Eg vil ut i frå dette opplegget konkludere med at barna hadde ein liten utvikling frå den eine teikninga til den andre, så dermed tenkjer eg at det å bruke leire i forbindelse med teikning kan vere ein støttande stilas for barna.

6.4 Kan ein samanlikne fargebruk og personlegdom?

Lowenfeld og Brittains (2004) tek utgangspunkt i ei undersøking der dei har sett på fargebruk i forhold til personlegdomen til barna. I forhold til dette verkar det som det er ein klar samanheng mellom fargar og personlegdom. Men eg tenkjer det er nødvendig å sjå på andre faktorar i tillegg. Som (Frisch2005) seier i sin artikkel at ein i ein slik undersøking også må sjå på dei sosiale påverkingane som ein variabel, trur eg er nødvendig. Ut frå undersøkinga kjem det ikkje fram noko om mengda jenter og gutar og eventuelt forskjellar der. Når det gjeld fargebruk tenkjer eg det kan vere greitt å sjå på gutar og jenters val og deira åtferd. Eg har som nemnt tidlegare skreve ei oppgåva om jenter og gutars val av leikeaktivitetar. I denne oppgåva intervjuar eg førskulelærarar frå ulike barnehagar. Generelt sett var dei då ganske like i uttalinga om at me vaksne påverkar barna mykje ubevist i måten me snakkar til ein gut og ei jente. Og kva typar leiker me gir ein gut i forhold til ei jente. Heilt frå fødselen av får barna ulike fødselstepper, rosa for jente og blått for gut. Det er også vanleg å sjå eit tydeleg skilje på

kledda til små jenter og gutar. Jentene blir kledd i typiske ”jentefargar” og gutane i typiske ”guttefargar”. I denne oppgåva fant eg også ut at vaksne ubevist ofte handlar ulikt ovanfor jenter og gutar. Eg meiner difor at me vaksne har mykje å seie for barns identitetsutvikling. Vaksnes kanskje litt ubeviste syn på korleis ei jente skal oppføre seg og korleis ein gut skal oppføre seg, påverkar barna. Dermed er det også naturleg at åtferda til jenter og gutar blir ulike. I undersøkinga til Lowenfeld og Brittain (2004) kan det vere at det var eit fleirtal av gutar som brukte blått fordi det blir sett på som ein ”guttefarge”, og at dei hadde ein dominerande åtferd fordi gutar generelt sett ofte blir oppdratt til å vere meir røffe og frampå. Ut i frå dette tenkjer eg at samanhengen mellom fargebruk og personlegdom kan ha ein samanheng med kjønn og deira oppdraging når det gjeld åtferd og farge. Kan det vere at det eigentleg er her utgangspunktet for denne samanhengen ligg? Dersom dette er tilfelle meiner eg at dette bør være ein tankevekkar for alle som jobbar i barnehage med tanke på korleis barna gjenspeglar sin åtferd i korleis vi vaksne handlar ut i frå om det er ei jente eller ein gut. Vi må prøve å unngå å bruke den dobbeltstandaren som (Ragnhild Andresen(1998)i Larsen og Slåtten 2008) snakka om. Dei vaksne i barnehagen skal uansett ikkje drive slik analyse av teikningane til barna. Men dersom ein har høyrte om slike undersøkingar, kan ein fort byrje å tolke barnas teikningar deretter, utan å tenkje over at dette faktisk kan vere på grunn av vaksnes ulik påverknad av jenter og gutar. Dersom ei jente ofte teiknar med svart for eksempel, kan årsaka rett og slett vere at ho er mykje med gutane som likar og teikne med svart sidan det verkar som den blir sett på som ”guttefarge” blant barna.

Alt i alt vil eg seie at dei vaksne må vere bevist på korleis ein påverkar teikneutviklinga, og tenkje over om ein har ein dobbeltstandar for jenter og gutar. Dei skal uansett ikkje drive slik analyse av teikningane.

6.5 Har barnehagane fokus på teikneutviklinga til barna?

På spørsmål 5(vedlegg1,2og3) svara dei to respondentane ulikt. Respondent 1 meiner at det er lite fokus på teikneutviklinga til barna. Ho seier også at dette er ein aktivitet som er lite vaksenstyrt, og ho har inntrykk av at det er brukt ein del fargeleggingsark i dei fleste barnehagar. Respondent 2 svarar derimot på dette spørsmålet at ho trur teikning er ein aktivitet som dei vaksne i ulike barnehagar synest er viktig. Sjølv har eg erfart at det er ein del fargeleggingsark barna får tilgang til. Teikning har eg heller ikkje erfart som ein sentral vaksenstyrt aktivitet i dei barnehagane eg har hatt praksis. Det at respondentane svara ulikt

her kan kanskje ha noko med aldersforskjellen på respondentane å gjere. Respondent1 er eldst og svarar kanskje ut i frå erfaringar frå ei stund tilbake, medan respondent 2kanskje har erfart den utviklinga som er akkurat no. Kan dette tyde på at det er satt meir fokus på teikneutviklinga til barna no enn tidlegare? I følgje Befring og Helland(2006) er det relativt mange barn i skulen i dag som har lese – og skrive vanskar. Respondent 1 svarar også på spørsmål 5(vedlegg1 og2) at ho trur det blir meir krav om å ha større fokus på teikneutviklinga i barnehagane framover grunna dårleg statistikk når det gjeld 1.klassinganes blyantgrep.

Her har respondentane delte meiningar. Men det kan verke som om det kan bli meir fokus på teikneutviklinga til barna framover. Eg vil uansett seie at det kan vere eit godt førebyggjande tiltak med tanke på at det er så mange som har dårleg blyantgrep og lese- og skrive vanskar i skulen.

6.6 Korleis er det i dag med tanke på Lowenfeld og Brittain's teoriar og aldersinndeling?

Dagens syn på barn er nok litt forandra. I dag ser ein på barnet som ein aktiv deltakar i eigen læring og utvikling. I dagens samfunn blir det også stilt større krav til foreldre når det gjeld stimulering av barna sin læring. Ungar får tidlegare tilgang til og blir tidlegare stimulert til teikneutvikling. Dermed når kanskje barna tidlegare dei forskjellige tegnefasane en tidlegare. Respondent 1 svara også på spørsmål 6(vedlegg1 og2) at ho meiner desse stadia er svært individuelle, alt etter kor mykje barnet teiknar, blir oppmuntra til å teikne og kor stor interesse barnet har av å teikne. Men ut i frå hennar generelle observasjonar ville ho seie at det fyrste stadiet som er rablestadiet, er frå barnet får teikne til 3år. Førskjema stadiet frå 2.5, opp til 4år og skjema stadiet frå 3.5 og opp til 6år. I følgje lowenfeld og Brittain's er rable stadiet frå barnet er 2 til 4år, førskjema stadiet frå 4 til 7år og skjemastadiet frå 7 til 9år. Ut i frå desse opplysningane ser ein at det er ein del forskjellar. Kan dette tyde på at det er meir fokus på teikneutviklinga i dag? Kanskje heng dette saman med dagens syn på barnet. At det er ein aktiv deltakar i eigen læring. Dette viser også at dei vaksne i barnehagen må vurdere kvart enkelt barn, og ikkje ta heilt og fult utgangspunkt i denne alders inndelte teorien. Barn har ulikt med stimuli og treng difor ulik læring for at dei skal utvikle seg, og ikkje bli understimulert eller pressa til å gjere ting dei ikkje meistra heilt endå. Dersom det er i ferd med å bli meir fokus på teikneutviklinga trur eg dette kan ha ei samanheng med den store

fokuseringa det har vore på språkutviklinga den siste tida. Kanskje er det blitt ei breiare forståing for at barn har mange forskjellige uttrykksmåtar.

6.7 Oppsummering av drøftinga i forhold til problemstillinga.

Ut i frå det eg har funne ut no, vil eg seie at vaksne i barnehagen kan påverke teikneutviklinga til barna på fleire ulike måtar. Fyrst og fremst vil eg seie at det er nyttig å kunne noko dei ulike teiknestadia. Men desse må ein sjå i forhold til at det er sosiale skilnadar, og barn har ulik stimuli med seg i ”ryggsekken”. Dersom ein er klar over desse faktorane kan dei vaksne opptre som gode støttande stilas, og leggje til rette for ein jamn progresjon. Men korleis dei vaksne i barnehagen kan påverke teikneutviklinga til barna har også mykje med deira haldningar til det å drive ”teikneundervisning”. Teikning heng blant anna saman med det kognitive, det språklege, og det motoriske. Så med andre ord er det fleire gode grunнар til å ha fokus på teikneutvikling. Dei ulike nivåa er knytt til ulike typar læring, og ein heil del av fagområda til barnehagen kan knytast til teikneutviklinga til barna.

Personalet kan påverke positivt og negativt, og dei kan påverke bevist og ubevist. Dette kan då for eksempel dreie seg om ubeviste forventningar til dei ulike kjønn, eller ubeviste handlingar på grunnlag av manglande kunnskap om barns teikneutvikling. Det kan også gå på bevist kunnskap om kva materiale det er best å bruke til dei ulike barna, som er på ulike stadium i teikneutviklinga.

Dei kan påverke positivt ved å ha kunnskap om dei ulike teiknestadia, og dei kan påverke negativt dersom dei ikkje viser respekt for barnas uttrykksmåte, og stadig prøver å få dei til å teikne betre enn det barnet kan klare ut i frå kor det er i utviklinga. Det kan ta teiknelysta frå barnet. Eller dersom dei sjølve viser liten eller ingen interesse for teikning. Ein må heile tida tenkje over at ein er rollemodell for barna. Eg tenkjer at det som uansett ligg til grunnen for kva slags teikneutvikling barna får har med dei vaksne i barnehagen sitt grunnsyn på barn og læring å gjære, og kva som er viktig å lære noko om i barnehagen.

Samspelet ein har med barnet når det teiknar spelar altså ei vesentleg rolle for korleis teikneutviklinga til barnet vil bli.

7.0 Avslutning

Måten eg har gått fram på i oppgåva for å finne ut av problemstillinga mi synest eg har våre grei. Eg har fått ein breiare forståing for korleis me vaksne i barnehagen kan påverke teikneutviklinga til barna, og eg kan meir no om korleis eg kan gå fram for å få til ei betre teikneutvikling blant barna i barnehagen. Ein ting eg kunne gjort annleis er at eg kunne teke med fleire respondentar i intervjuet. Då også frå andre barnehagar. Slik sett kunne eg kanskje fått inn eit meir variert synspunkt sidan respondentane eg hadde svara ein del likt. Eg kunne også teke med eit spørsmål til i intervjuet. Eg ville då spurt om dei kunne sei noko om forskjellar på jenter og gutar når det gjeld teikning, og om dei meinte vi vaksne påverkar ulikt. Dette kunne eg tenkje meg å finne ut meir om sidan den eine respondenten svara i eine spørsmålet at det var flest gutar som ikkje vil teikne, og sidan eg ut i frå teorien har sett at me vaksne ofte ubevist påverkar jenter og gutar ulikt. Eg kunne også tenkt meg å vist meir om kor store forskjellar det faktisk er på barn som opplev ”teikneundervisning” i barnehagen og ikkje, med tanke på skrivedugleik i 1. klassen.

Eg har også drøfta mange spørsmål, men dette syntes eg var nødvendig sidan det er fleire innfallsvinklar i forhold til problemstillinga.

Noko av litteraturen eg har brukt er eldre litteratur. Men eg har samanlikna den med nyare litteratur, så eg vil slik sett seie at eg har brukt variert litteratur, som eg har sett kritisk på og sett opp mot kvarandre. Eg har derimot brukt noko litteratur som tek ein psykologisk vinkling på barns teikneutvikling. Eg tenkjer dette er litt utanom det ein i barnehagen skal jobbe med, men at det kan vere greitt å vere klar over enkelte ting. Samtidig synest eg det er greitt å få fram forskjellen på kva ein i barnehagen skal og ikkje skal bevege seg inn på i forhold til teikneutviklinga til barn.

Litteraturliste:

Andersen J. (2002) *Det gjemmer seg i blyanten*. Pedagogisk forum.

Befring, E og Helland, S (2006) *Barnehagepedagogikk*. Det Norske Samlaget.

Carlsen K og Samuelsen A M (1988) *Inntrykk og uttrykk*. Ad Notam Gyldendal.

Forelesning om *barnestrek* av Anne Kristin Juliebø.

Frisch S.N(2005) <<*Se tennene*>> *Barnetegning – en skatt og et slags spor*.

Universitetsforlaget artikkel nr2.

Graversen K (1992) *Børns tegninger, og hva de fortæller om barnets trivsel*. Borgens forlag.

Gullberg H.V (1992) *Barns bildeskaping, utvikling og forutsetninger*. Fagbokforlaget.

Holmsen M(2004) *Samtalebilder og tegninger*. N.W. Damm & Søn.

Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplanen for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*.

Larsen A K og Slåtten M V (2008) *En bok om oppvekst*. Fagbokforlaget.

Lowenfield V & Brittain L W. *Kreativitet og vekst*. Jul Gjellerup Forlagsaktieselskab.

Trageton (1997) *Leik med materiale*. Fagbokforlaget.

Undervisningsnotat v Sataøen Svein Ole september 2007.

Vedlegg

Intervju av førskulelærer

(vedlegg1) :

1) Kva moglegheiter tenkjer du at du har til å justere deg til eit barn som teiknar, med tanke på alder og utvikling?

- kva med barn som ikkje vil teikne? (val av material ol?)

2) Veit du noko om det å tolke barns teikningar?

- Har du konkrete eksempel på samtalar der teikninga var eit godt utgangspunkt?

3) Det er ulike måtar å gi ros på. På kva måte meiner du ein bør rose eit barn som teiknar for å fremme teikneutviklinga?

4) Ofte teiknar barn ut frå opplevingane dei har hatt. Korleis kan ein bruke dette med tanke på barnets forståing av omverden?

5) Har du inntrykk av at teikning blir sett på som ein viktig aktivitet i barnehagane rundt omkring, der dei vaksne spelar ei vesentleg rolle? Eventuelt kvifor/kvifor ikkje trur du det er slik?

6) Når ca meiner de barna når dei ulike teiknestadia som rabblestadiet(2-4år frå eldre forskning), førskjemastadiet(4-7år frå eldre forskning) og skjemastadiet(7-9år frå eldre forskning)

1) viktig å vere bevist på materiala barna får. Materiala skal vere freistande, for eksempel brukar me ulike fargeblyantar til ulike aktivitetar. Når barna sit og teiknar i laupet av barnehagedagen får dei bruke vanlege ark og eit skrin med fargeblyantar som me ikkje held like mykje orden i som eit anna fargeblyantskrin. Når ungane får bestemte teikneoppgåver får dei finare ark og dei får bruke skrinet med fargeblyantar som alltid skal leggst i system og vere spisse og gode å bruke. Dette er me også opptekne av å gjere barna beviste på.

Me vaksne kan også teikne saman med barna for å gje dei idear. Når me vaksne sit saman med barna og teiknar har me fokus på at dei skal ha riktig blyantgrep.

Til barn som ikkje vil teikne er det lettare å starte med tusj, sidan ein då lettare får til ein god strek. Ein bør heller ikkje ha for glatte ark, det gjer at det blir vanskelegare å få til gode strekar. Dette gjeld også andre barn men spesielt barn som ikkje vil teikne. Til barn som ikkje vil teikne meiner eg det er viktig med anerkjenning og oppmuntring undervegs. Ein form for anerkjenning kan vere å vise fram teikninga til dei andre og seie positive ting barnet har meistra å teikna. Vi har også fokus på at vi må øve på alt før vi klarar det, og seier at når barnegruppa har fått ei teikneoppgåve da skal vi øve oss på å teikne akkurat det i felles i gruppa.

2) Ein kan ofte skjå at barn byrjar å teikne i same skjema. Det er også ofte slik at det er stort det som er viktig på teikninga.

3) Viktig å rose på ein måte som anerkjenner teikninga. Eg meiner det er viktig å sette fokus på det ein ser at barnet har gjort på teikninga si. Ein kan vere bevist på kva snakkemåte ein brukar. For eksempel kan ein tydeleg seie ”jöss!” framfor det ein skal rose utan å bruke ord som flink/fint, og heller legge vekt på jobben dei har gjort.

4) Hadde prosjektet ”hallo din sko” der barna gav liv til gamle sko på ulike måtar der dei brukte teikneskisser fyrst. Elles ser eg ofte at barna teiknar frå erfaringane sine. For eksempel hadde eg ein gang ein gut som veldi ofte teikna vulkanar. Me snakka saman om det då han teikna, og fant seinare meir ut om vulkanar.

5) Eg trur det er lite fokus på viktigheita rundt teikneutviklinga til barna. Men eg trur kanskje det blir meir krav om det i barnehagane framover grunna dårleg statistikk når det gjeld 1.klassinganes blyantgrep. Eg har inntrykk av at det blir brukt ein del fargeleggingsark, men eg er oppteken av at barna fyrst og fremst skal lage eigne skisser, så kan dei av og til få fargeleggingsark.

6) Litt vanskelig å svare eksakt på dette, for utviklingen vil nok være avhengig av hvor mye barnet tegner, blir oppmuntret til å tegne og hvor stor interesse barnet har av å tegne. De må jo alle igjennom disse stadiene.

Rablestadiet: fra barnet får tegne til 3år

Førskjemastadiet: fra 2.5, opp til 4år

Skjemastadiet: fra 3.5 og opptil 6

Svar på intervju respondent 2

(vedlegg3)

1) Kan sitte ilag og vise og gje idear. Men eg ser det litt an kven eg gjer det med. Kjem an på kor mykje dei pleier og teikne. Eg pleier ikkje vise og forklare så mykje til dei som ikkje teiknar så mykje. Eg tenkjer at det kan ta frå dei teiknelysta. Eg snakkar med barna om det dei teiknar og bekreftar det som blir sagt.

Viktig med gode innbydande materiale. Me vaksne kan etter kvart introdusere barna for nye ting og teikne med. Som for eksempel : kullstift, fingermaling og liknande.

Når det gjeld barn som ikkje vil teikne, tenkjer eg at dette stort sett gjeld gutar. For å motivere er det viktig med positive vaksne som viser at det er kjekt å teikne. Vi pleier også å ha teikning som ein aktivitet alle skal gjere.

2) Eg veit at det ofte er slik at barn bearbeidar tankar, og erfaringar over lengre tid gjennom teikning. Vi pleier å ha trivselssamtalar med barna der barna får teikne under samtalen. Teikninga blir brukt som ein trygghet og ofte som eit utgangspunkt i samtalen. Ofte er det slik at etter kvart som vi snakkar kjem det vi snakkar om fram i teikningane og utviklar seg undervegs.

3) Eg meiner det å spørje kva det er barnet teiknar og bekrefte kva dei klarte på denne teikninga er ein viktig form for ros i denne samanhengen.

4) Har ikkje noko konkret svar på det.

5) Ja, eg synest teikning er ein viktig aktivitet. Barna snakkar gjennom teikningane sine. Og eg trur også at teikning blir sett på som ein viktig aktivitet i dei fleste andre barnehagar der vaksenrolla står sentralt.

6) Litt usikker på dette.

Spørsmål til barneintervju

(vedlegg4)

- 1) Likar du best å leike inne eller ute
- kva leikar de då?
- 2) Når de teiknar, kva slags farge brukar de mest?
- kva farge trur du jentene/gutane brukar? (spør det motsette kjønn)
- 3) kva pleier de å teikne?
- 4) Kva likar du best å leike med?
- 5) Kven likar du best å leike med?
- 6) Leikar du av og til med gitar/ jenter og? (Spør om barnet leikar med det motsette kjønn, vist det ikkje nevner dette i spørsmålet over). –kva leikar de då?
- 7) kva trur du jentene/gutane leikar mest? (spør det motsette kjønn).
- 8) kven leikar du med heime?
- kva leikar de då?

Barne intervju:

(vedlegg5)

Gutar 4 og 5 år:

1. leikar både ute og inne.

-Inne leikar dei hot weels, pirates of careebean

-Ute leikar dei med storespaden I snadkassen og huskar.

2. brukar mest, svart, gråsvart, blå, grøn og brun.

- jentene brukar ”jentefargar” slik som raud, rosa og lilla.

3. teiknar skumle monster og skumle figurar

4. likar best å leike med skrulego og med pirates skipet.

5. leikar mest med gutar,

6 aldri jenter i barnehagen, jenter likar ikkje same ting som oss,

7.jenter likar berre hello kitty og ikkje pirates of careebean.

8. leikar med søsken, (mindre / større) og nabo ungar. Her virkar det ikkje som om det var nøye at naboungane eller søskena var jenter.

- spelar nintendo ds og leikar med kattepusen, og leikar sjørøvar.

Jenter 4 og 5 år:

(vedlegg6)

1.likar best å være inne

- leikar mor/ far / baby , politi og røver og teiknar.

- ute leikar me med griseri og huskar.

2.me brukar jentefargar slik som gul, rosa, raud, lilla

- dei brukar ”gutefargar” som svart, mørkeblå, brun, og grå.

3. teinkar prinsesser, hjerte , stjerne, diamantar.

4.. teikning og mor og far.

5. likar best å leike med jenter 2 eller 3 stk.

6. ein skjelden gong med ein gut i barnehagen, han deltek på mor/ far eller politi og røver.

7. dei likar sjørøvarar og andre skumle figurar.

8. leikar med søsken.

- leikar skule, mor og far og baby. Og nintendo ds.

Teikningar frå prosjektet

(vedlegg7)

Teikninga av seg sjølv etter hukommelsen (bilde1).



Teikninga av seg sjølv etter leirefiguren (bilde2).

