



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# VURDERINGSINNLEVERING

---

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap

Vurderingsform: Bacheloroppgave

Namn: Agnete Valvatne Aas

Leveringsfrist: 24.05.2012

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg: Camilla Bjelland og Charlotte Tvedte

# Rettleiing i teikning



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Bacheloroppgåve utført ved  
Høgskolen Stord/ Haugesund



Agnete Valvatne Aas  
Grunnskulelærerutdanning  
profil 1-7

## Samandrag

Undersøkinga mi i denne oppgåva var å finne ulike strategiar for rettleiing ein kan nytte i teikneundervisning. Eg har gjennomført ein observasjon i to 3. klassar der eg har sett på ulike rettleiingsstrategiar, og om dei er til hjelp for elevane i ein teikneprosess der elevane skal lære å teikne ein undulat, noko som er nytt for dei. Dei data eg sit att med vil eg tru er generelt for mange 3. klassar, då dei to klassane eg observerte hadde nokså ulike utgangspunkt, men enda opp med like bra resultat.

Eg valde å leggje vekt på fem strategiar i teikneundervisninga; dialog, kopiering, modell, ein meir kompetent vaksen, og klasserommet. Elevane fekk sjølv velje kva strategiar dei ønskte å bruke i teikneprosessen. Dette gjorde at elevane fekk bruke dei strategiane dei fann mest nyttig i prosessen, noko som igjen gjorde at elevane vart meir medvitne over si eiga læring. Eg observerte elevane i heile prosessen, og eg har i hovudsak valt å drøfta observasjonane mine i lys av det sosiokulturelle læringsperspektivet, då dette er eit læringsperspektiv som er veldig aktuelt i eit praktisk fag som kunst og handverk. Lowenfeld og hans syn på det utviklingspsykologiske læringsperspektivet er også aktuell teori for å forstå kvifor barn teiknar som dei gjer, eg vil difor sjå teikningane litt i lys av dette perspektivet også der eg finn det sentralt i drøftinga.

Eli Thorbergsen og Nina Scott Frisch har tekstar eg har funne svært aktuelle, Thorbergsen si lærarrettleiing til elevheftet, "Tegn glede 1" fann eg svært relevant då eg skulle lage undervisningsopplegget, og Frisch sin forskingsartikkel, "Når øyet styrer hånden" inneheld mykje det same som eg har funne sentralt i mi undersøking.

Drøftinga av eit utval elevteikningar gjev innsyn i korleis ein 3. klassing teiknar, og korleis han nytta rettleiinga han hadde tilgjengeleg. Elevane brukte ulike rettleiingsstrategiar, nokon fann den beste rettleiinga i å studere bileta, andre synst samtale med ein meir kompetent vaksen var best, medan andre samarbeidar seg gjennom undulat- oppskrifta dei fekk utdelt. Mine observasjonar viser at elevar lærer på ulik måte og treng ulik rettleiing, difor er det viktig at elevane har ulike rettleiingsstrategiar tilgjengeleg, slik at dei kan finne den som passar dei best.

## Innholdsliste

|   |    |
|---|----|
| Samandrag .....   | 1  |
| 1.0 Innleiing .....   | 1  |
| 2.0 Metode.....   | 2  |
| 2.1 Observasjon.....  | 4  |
| 3.0 Teori.....  | 5  |
| 3.1 Barneteikning .....   | 5  |
| 3.1.1 Barn i teikneutvikling, sett i eit utviklingspsykologisk perspektiv ..... | 6  |
| 3.2 Sosiokulturell læringsteori .....   | 7  |
| 3.2.1 Proksimal utviklingssone .....  | 8  |
| 3.2.2 Vygotsky i undervisninga .....  | 10 |
| 3.2.3 Støttande stillas.....  | 11 |
| 4.0 Lov, læreplan og tidlegare forskning.....                                   | 11 |
| 5.0 Undersøkinga .....  | 12 |
| 5.1 Gjennomføring .....   | 14 |
| 6.0 Drøfting i lys av det sosiokulturelle læringsperspektivet.....              | 16 |
| 6.1 Elev 1.....   | 17 |
| 6.2 Elev 2 og 3.....  | 19 |
| 6.3 Elev 4.....   | 21 |
| 7.0 Avslutning.....   | 22 |
| 8.0 Litteraturliste .....   | 24 |

## 1.0 Innleiing

I ”Lærerens bok til Tegneglede 1” av Eli Thorbergsen står det: ”lærerens holdninger og forarbeid vil få stor betydning for elevens arbeid og følelse av mestring. Det er elevens forutsetninger som er avgjørende for hvordan eleven løser oppgaven, men lærerens arbeid gir likevel et viktig grunnlag for elevens arbeid” (2000: 8). Det er nettopp korleis ein kan rettleie elevar i teikning eg vil undersøke i denne oppgåva, både med førebuingar, eigen kunnskap og i undervisninga. Det at elevane får utfordra seg sjølv, samt lære å teikne nytt og ikkje berre fortsetje på det som ligg i ”standard teikningane” deira, gjer at moglegheitane deira i teikning vert enno større og den motoriske kontrollen til elevane vert styrka. Eg har valt å sjå på korleis ein kan rettleie i teikning fordi eg ser på det som svært viktig at elevane får moglegheit til å oppleve meistring og utvikle seg tidleg innan teikning. Eg observerte også korleis strategiane me la vekt på fungerte for elevane i undervisninga. Det er mange positive faktorar i det å teikne; ein kan få eit rikare språk, og ein driv med språkstimulering, den visuelle forståinga vert betra og ein får øving i koordinasjonen auge- hand. Ingen lærer likt, difor er det viktig at elevane får tilgang til ulike alternativ til rettleiing som kan vere til hjelpe i teikneprosessen. Det å leggje til rette for at elevane skal kunne løyse oppgåva på eigahand, ved sjølv å finne ut kva strategi(ar) dei finn mest nyttig, gjer at dei vert meir medviten over si eiga læring og korleis dei lærer best.

Undervisninga i kunst og handverk i 3. klassane har ikkje endra seg i stor grad etter dei øktene eg observerte. Lærarane prøver å leggje til rette for rettleiing i teikneprosessar så godt dei kan, men det krev tid, noko som kan vere ein mangel då ein har andre fag som også må førebuaast. Nokre av elevane har i ettertid vorte meir medvitne på at strategiane me la til rette for faktisk var til hjelp i teikneprosessen, noko som igjen gjer det greiare for lærarane å tilrettleggje strategiar dei veit er til hjelp for elevane i komande arbedisprosessar. Rettleiinga i teiknefaget i 3. klassane hadde tidlegare vore det ein kan kalla ”normal”. Lærarane hadde eit medvite syn på kor viktig og naudsynt rettleiing er, dei prøver å få inn så mykje rettleiing som mogleg i undervisninga, men det vert mykje arbeid dersom ein skal gjere dette i så stor grad som denne gongen til all undervisning i alle fag.

Eg har støtta meg til tidlegare forskning for å få kunnskap om korleis barn teiknar og korleis dei lærer å teikna. Barn si teikneutvikling har eg sett på i eit utviklingspsykologisk perspektiv, og eg har valt å sjå på kva syn *Viktor Lowenfeld* hadde på dette. Deretter vil eg kome inn på det sosiokulturelle synet på teikning, der vil eg ta for meg kva som er viktig i ei

undervisning der rettleiing er ein så stor del som i det undervisningsopplegget eg observerte. *Nina Scott Frisch* arbeider som høgskulelektor i kunst og handverk/ forming ved Høgskolen i Nesna (Høgskolen i Nesna, u.å.), og ho har skriva artikkelen, "Når øyet styrer hånden". Forskinga hennar i denne artikkelen har eg funne svært dagsaktuell, då den tek for seg mykje av det same som eg har gjort i undersøkinga mi. Grunnforma til undervisningsopplegget eg observerte er henta frå *Eli Thorbergsen* si lærarrettleiing til "Tegneglede 1" (2000). "Tegneglede 1" er eit elevhefte for 1. og 2. klasse med mange spanande teikneoppgåver for barn. Eli Thorbergsen arbeider i dag som høgskulelektor ved Høgskolen i Telemark (Høgskolen i Telemark, u.å.), og har skriva denne lærarrettleiinga som gir eit godt innblikk i kva som er viktig å hugse på, mellom anna i eit slikt undervisningsopplegg som eg observerte, og lærarrettleiinga vert ei god støtte i det å få med seg mange viktige læringsstrategiar i undervisninga.

Eg har teke idear frå både Frisch og Thorbergsen sine tekstar i undervisningsopplegget eg har laga, og saman med mine eigne idear er undervisningsopplegget laga med utgangspunkt i kompetansemål etter 4. årssteg. Forskinga mi hadde som utgangspunkt å finne måtar ein kunne rettleie elevar på i teikning. Eg laga då eit undervisningsopplegg der eg tok for meg ein del strategiar eg tenkte kunne vere til hjelp for elevane i det undervisningsopplegget eg skulle observera.

Då det sosiokulturelle læringsperspektivet har mange moment som er sentrale i kunst og handverksfaget ønskjer eg i hovudsak å drøfte mine observasjonar i lys av dette perspektivet. Kunst og handverk er eit fag der eit sosialt samspel vert ein viktig del i arbeidsprosessen. Elevane samtalar om det dei har laga, anten med læraren eller medelevar, dei vert rettleia av kvarandre undervegs, og dei vurderer kvarandre sine ferdige produkt (til dømes ved utstilling), det sosiale vert generelt eit viktig reiskap for at elevane, på best mogleg måte og med sine føresetnadar, skal kunne meistre ei teikneoppgåve som den eg observerte.

## 2.0 Metode

Oppgåva mi i denne prosessen var å observera korleis rettleiinga føregjekk i ein prosess der elevane skulle lære seg å teikne ein undulat. Eg ville sjå på korleis ein kunne rettleie elevar i teikning, og har difor lagt fokus på om elevane fann rettleiinga som læraren hadde førebudd nyttig då dei teikna. Eg observerte elevane før dei byrja å teikne, i teikneprosessen, og etter at

elevane var ferdig med teikninga.

Eg laga oppgåva som elevane skulle gjennomføre, men hadde ein god dialog med rettleiaren undervegs. Kva rettleiaren kjende seg trygg på og følte han hadde nok kunnskap om for å kunne formidle dette vidare til elevane, var viktig for at elevane skulle få moglegheit til å lære mest mogleg. Då oppgåva var ferdig forklarte eg den for rettleiaren som skulle undervise, samt fortalde mine tankar rundt gjennomføringa. Eg fortalde rettleiaren kva strategiar eg ønskte å leggje ekstra vekt på i undervisninga, eg hadde allereie tenkt ut korleis det kunne gjennomførast, men rettleiaren fekk sjølv sagt kome me innspel dersom det var noko han ønskte å gjere annleis. Rettleiingsstrategiane eg ønskte å bruke i undervisninga var dialog, kopiering, modell, ein meir kompetent vaksen, og klasserommet. Det å bruke klasserommet som strategi gjorde eg ved å henge opp bilete av undulatar på veggen, slik hadde elevane dei tilgjengeleg i heile teikneprosessen. Strategiane eg har brukt er i hovudsak inspirert av strategiar som Thorbergson og Frisch har brukt i sine forskingar. Eg fann fleire av desse strategiane veldig interessante, og har difor valt å bruke nokre av dei i mi undersøking også. Sjølv om eg hadde mine tankar kring gjennomføringa og kva for ei rolle rettleiaren skulle ha, fekk rettleiaren gjennomføre det på den måten han følte han meistra best. Begge rettleiarane valde i hovudsak å gjennomføre oppgåva slik eg tenkte.

Det å gjennomføre eit undervisningsopplegg som ein sjølv ikkje har planlagt kan vere ei utfordring då opplegget ikkje er laga med tanke på kva ein sjølv kjenner seg trygg på å gjere, i forhold til at eit slikt praktisk opplegg krev ein del kunnskap på førehand. Eg fekk tilbakemelding om at begge lærarane syntest det var uvant å gjennomføre eit opplegg dei ikkje hadde laga sjølv, då dei ikkje følte dei hadde "kontrollen" over det. Eg hadde sjølv sagt ein god dialog med begge lærarane undervegs, men sidan det var vanskeleg for meg å vite kva som vart naturleg/ unaturleg for dei å gjere i ei slik gjennomføring, vart det difor eit opplegg laga med tanke på kva eg trudde ein lærar generelt ville tenkje var greit å gjere. Ein kan også bli redd for å "øydeleggje" andre sitt undervisningsopplegg, i dette tilfellet kanskje enno meir, då den som hadde laga det skulle observera undervisninga.

Det var den kvalitativ metode som var sentral i bacheloroppgåva mi. Ein slik metode seier noko om eigenskapar og kvalitet ved det ein skal undersøke (Postholm og Jacobsen, 2011), det som gir ei oppleving eller meining. Eg nytta denne metode fordi eg ønskte å gå i djupna av eit emne, og ei slik kvalitativ undersøking får fram det som ikkje let seg talfeste eller måle. Eg valde observasjon som metode, og sat då igjen med notat som teksttype. Sidan eg var

deltakande observatør var relasjonen mellom meg og elevane avgjerande for kvaliteten på materialet eg enda opp med (Thagaard, 2009).

I ei undersøking vil forskaren alltid ha ein viss tanke om kva som kjem til å skje i observasjonen. Her kan ein erfare at det som vart forventat anten skjedde eller ikkje skjedde. Ting ein ikkje hadde tenkt på på førehand kan skje, noko kan bli bekrefta, andre ting avkrefta. Dette viser at ein forskar kan vere både deduktiv og induktiv. (Postholm & Jacobsen, 2011). Eg har gjennomført ei blanding mellom ein induktiv og ein deduktiv observasjon. På førehand hadde eg ein klar plan over kva eg ønskte å sjå etter, men var likevel open for alle typar reaksjonar, og hadde ikkje så strengt fokus på kva eg kunne ta med i observasjonen (Postholm og Jacobsen, 2011).

## 2.1 Observasjon

Observasjon inneber å bruke alle sansane, og i min observasjon vart det å sjå, høyre og føle dei mest sentrale, då eg observerte om elevane i gjennomføringa av eit teikneopplegg der det var lagt til rette for mange rettleiingsstrategiar. Det eg tenkte på før gjennomføringa av observasjonen var: kven eg ville observera, i kva tidsperspektiv det skulle skje, kva observatørrolle eg skulle ha, samt korleis eg skulle leggje opp observasjonen. Dersom ein skal observere er ein naudt til å ha fokus, fokus på det ein ønskjer å observere, samt utelate det som ikkje er relevant for observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011). Det er problemstillinga som set fokus i forskinga, og det som ofte er utgangspunktet er kva ein skal sjå etter, og kor ein skal sjå etter dette. Det kan vere lurt å lage seg nokre spørsmål rundt det ein ønskjer å ha fokus på i observasjonen, då dette kan vere med på å gjere det enklare å halde fokus. Eg har gjennomført ein open observasjon, då dei data eg har samla inn har vore i form av ord og setningar (Postholm & Jacobsen, 2011).

Neste steg det er viktig å tenke gjennom før ein set i gong observasjonen er kva rolle ein vil ha som observatør. Som observatør var mi rolle å observera rettleiaren og elevane i timane, til dels vera ei såkalla "fluge på veggen" og observera om elevane rettleia kvarandre. Eg var observatør som deltakar. I dette tilfellet vil det seie at eg tok del i teikne- prosessen, då eg på lik linje med læraren rettleia elevane undervegs i teikneprosessen. Det var viktig for meg å kunne observera elevane "utanfrå" i innføringa oppgåva. Eg såg då på korleis elevane tolka det læraren fortalde, om kroppsspråket deira endra seg, om dei vart motiverte, overraska,



interessert, ivrig eller forvirra.

Etter observasjonen kan det vere lurt å reflektere rundt dei data ein sit igjen med.

Problemstillinga ein hadde før observasjonen må fyllast med den systematiske refleksjonen etter avslutta observasjon. Etter ein slik observasjon vert ein meir medviten over kva som var bra og kva som var mindre bra i undervisninga. Dette gjer at ein veit kva som kan vidareførast til ein eventuell neste gong, eller kva som bør endrast. Det er lettare å reflektere over gjennomført undervisning dersom ein har hatt moglegheit til å observere/ notete undervegs i prosessen. Etter at ein har hatt ein grundig refleksjon rundt undervisninga kan ein oppleve at ein vert meir klar over si eiga rolle som lærar og rettleiar, men dersom ein skal kunne rettleie bør elevane på førehand ha eit mål og nokre kriterium for arbeidet (Postholm og Jacobsen, 2011).

### 3.0 Teori

I teoridelen vil eg først skrive om barneteikning, og kva som kjenneteiknar barneteikning i 8-9 årsalderen. Eg vil kome inn det utviklingspsykologiske perspektivet der eg vil sjå på Lowenfeld sine forskingar. Vidare vil eg skrive om det sosiokulturelle læringsperspektivet.

#### 3.1 Barneteikning

Som ein meir kompetent vaksen har ein eit stort ansvar i det å la elevane utvikla sin eigen måte å sjå og teikne på. Denne utviklinga må, både i barnehage og skule, rettleiast, korrigerast og stimulerast slik at elevane ikkje får eit avgrensa og innskrenka møte med den visuelle verda. Rettleiaren må gi elevane den hjelpa dei treng, og ikkje la dei bli overlatt til skjematisk løysingar, men få moglegheit til å utvikla seg (Koppers, De Winter & Stapel, 1997).

Det å gi elevane konkrete oppgåver i teikning gjer at dei får utforda seg sjølv og den kreative sida vert viktig, dette førekjem fordi dei har lite tidlegare erfaringar i å løyse ei slik aktuell teikneoppgåve. Den målretta undervisninga gir elevane moglegheit til å lage si eiga haldning til verda omkring. Dersom elevane får oppgåver som ”teikn kva du vil” er moglegheita stor for at denne oppgåva får motsatt verknad, då elevane vert mindre frie og teiknar i den same stilen dei plar gjere, med dei same motiva som vanleg. Slike teikningar vert uferdige og elevane får ikkje utvikla seg sjølv då dei teiknar dei same skjematisk teikningane som alltid. Dersom læraren i tillegg ikkje kan rettleie meir enn til dømes å seie: ”dette var bra!” og ”bra

jobba!”, får ikkje elevane den tilbakemeldinga dei treng og vil stagnere når dei kjem i puberteten, då teikning vert sett på ut frå ein ”subkultur” og hovudvekta ligg på sterke fargar, enkle former og motefenomen (Koppers et. al, 1997). ”Uten hjelp lærer barn aldri å løse basisproblematikken i billedlige aktiviteter!” (Koppers et. al., 1997: 103), dette sitatet skildrar veldig godt kvifor det er viktig å utforda elevane i visuelle oppgåver og det viser at ei god medviten rettleiing er gull verdt for at elevane skal kunne oppleve meistring og ny læring i slike teikneoppgåver.

### 3.1.1 Barn i teikneutvikling, sett i eit utviklingspsykologisk perspektiv

Lowenfeld, var svært oppteken av det psykologiske grunnlaget for barn sine teikningar, og han såg på samanhengen mellom barneteikningar og barnet si personlege utvikling. Dersom ein ser på Lowenfeld si skjematisk framstilling av dei ulike stadia i barn si teikneutvikling, ligg barn i 3. klasse i *skjemaalderen* (7- 9 år). Barn i skjemaalderen har funne ulike symbol for dei begreipa dei sit inne med, og barna held seg ofte til eit skjema dei ofte gjentek. Alle barn *skal* ikkje liggje ved dei aktuelle stadia til ei bestemt tid, men Lowenfeld har teke utgangspunkt i ei gjennomsnittleg ”normal” teikneutvikling. Det første stadiet til Lowenfeld er *rablestadiet* (2- 4 år), deretter kjem *førskjemastadiet* (4- 7 år), *skjemaalderen* (7- 9 år), *gryande realisme* (9- 12 år), og til slutt *det pseudonaturalistiske stadiet* (12- 14 år) (Haabesland & Vavik, 2010). Eg vil i hovudsak gå inn på skjemaalderen, samt nemne førskjemastadiet og den gryande realismen då desse er dei mest sentrale stadia i forhold til det trinnet eg har gjennomført undersøkinga mi på.

I skjemaalderen må ein ikkje korrigerer elevane i det dei teiknar med tanke på proporsjonar, då elevane ikkje er medvitne på om dei utelet eller overdriv delar av det dei teiknar. Barn i denne skjemaalderen teiknar tydelege adskilte former, men formene har ein logisk samanheng i plasseringa på teikninga. Skjemateikninga er ”flat” og papiret vert brukt som bakgrunn, men barna plasserar dei ulike ting i teikninga ”rett”, dei set både menneske, tre og blommar der dei høyrer ”heime”, på bakken. Himmelen vert ofte plassert øvst på arket, som ein rett strek, og mellom bakken og himmelen er det, i følgje eit barn i skjemaalderen, luft (Haabesland & vavik, 2010). På denne måten visualiserar barn inntrykket dei har av verda, bakken som ein strek nedst på arket og ein himmelen som ein strek øvst på arket. Det som også kjenneteiknar barn som er i skjemaalderen er at dei ikkje teiknar delar dei ikkje ser som viktige, men delane dei ser på som viktige overdriv dei det, men dei vil, som eg tidlegare har skrive, ikkje vere medvitne om at dei overdriv eller utelét noko i teikninga si (Haabesland & Vavik, 2010).

Barnet har utvikla seg frå førskjemastadiet (4- 7 år), og klara no å setje ting i ulike kategoriar. Det å teikne graset grønt og himmelen blå, gjer barn uansett kva vér det er. For at barn skal klare å utvikle skjemateikningane sine er det viktig at undervisninga vert engasjerande og innsiktsfull, elevane vert nyfrikne og fantasien vert ein stor del av teikninga, dette kan hjelpe elevane i å utvikle skjemateikninga (Haabesland & Vavik, 2010).

Perioden som ligg å ventar på elevane etter skjemaalderen er, i følge Lowenfeld, gryande realisme (9- 12 år). Denne fasen er den elevane oppnår då dei har kome vidare i teikninga si i forhold til det som kjenneteiknar skjemaalderen. I den gryande realismen vert forholdet mellom barn og vaksne mindre, men barna vert meir avhengige av vener. Elevane får i denne perioden ei meir objektiv, sjølvkritisk og resonnerande innstilling, men dei er likevel ikkje kome så langt at dei tek med lys og skugge i teikningane sine (Haabesland & Vavik, 2010).

I laupet av utviklinga kjem mange barn i den såkalla "teiknekrisa". Dette er ein periode der kjende uttrykk som "eg får det ikkje til", "eg kan ikkje", og "eg vil ikkje" ofte vert brukt. Då barn i den gryande realismen vert meir oppteken av vener, vert det ein sjølvtsagt ting at det med å få anerkjenning hos vener er viktig. Det at barn i denne alderen vert meir sosialt medvitne, noko som ofte gir dei ei sterk sjølvkritiske haldning, gjer det å like og få til dei same tinga som jamnaldrande viktig. Dette får også påverknad i forhold til teikningane barna teiknar, då dei tidlegare har teikna utan å måtte ta omsyn til ytre faktorar som til dømes det å få teikninga si godkjend frå vener, vert det å teikne ut frå eige ønske ikkje gjennomført i så stor grad, då ein lett kan mistre trua på seg sjølv ved å risikere å ikkje få tilfredsstilt kravet om korleis teikninga skal vere (Haabesland & Vavik, 2010).

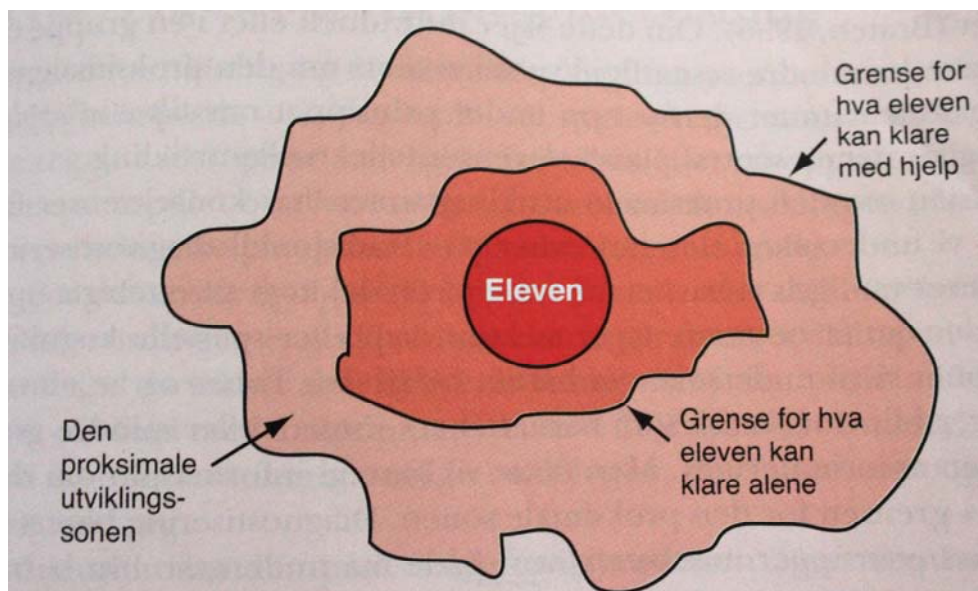
### 3.2 Sosiokulturell læringsteori

Det den *sosiokulturelle læringsteorien* har fokus på i læringssamanheng er den sosiale samhandlinga med språkleg aktivitet i sentrum (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette ser eg på som veldig sentralt, både for lærar og elev, i gjennomføringa av eit undervisningsopplegg der elevane får ein konkret ting dei skal lære å teikne. Det er *Vygotsky* (1896- 1934) som har utvikla mange av tankane i denne læringsteorien, det som ligg sentralt er barn si læring og at denne er avhengig av menneska i omgivnadane rundt. I samhandling med andre brukar ein språket til å kommunisere, som eit reiskap for å stille spørsmål og uttrykke idear, og gjennom språket vert begreip og kategoriar for tenking skapt. Vygotsky meinte språket er eit reiskap for det å tenke (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det å kunne uttrykkje seg munnleg er viktig for å

kunne få den rettleiinga ein treng i ein læringsprosess, samstundes er det viktig å kunne kommunisere med ulike rettleiarar for å tileigne seg tankar og idear til eiga teikning.

### 3.2.1 Proksimal utviklingszone

Den *aktuelle utviklingssona* er, i følge Vygotsky, det eleven kan her og no. Innanfor dette området kan eleven løyse oppgåver utan hjelp frå andre, noko som resulterer i at han/ ho ikkje får ny kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2007). Når barn skal gjennomføre ukjende oppgåver treng dei først hjelp frå nokon som kan vise og forklare korleis dei skal løyse oppgåvene, deretter kan dei utføre oppgåva sjølv (Imsen, 2005). Frisch viser i si forskning at det å bruke ein meir kompetent vaksen gjer stor nytte for barn både språkleg og teiknefagleg, og den meir kompetente vaksne vert brukt som eit støttande stillas i prosessen (Frisch, 2008). I denne *proksimale utviklingssona* treng eleven hjelp frå dei med høgare kompetanse enn eleven sjølv, nokon til å opplyse om kritiske faktorar, stille spørsmål som er til hjelp vidare i tenking, påminning og hjelp til å halde motivasjonen og arbeidsmoralen oppe (Lyngsnes & Rismark, 2007). Vygotsky meiner at eit barn kan utføre ei oppgåve i samarbeid med andre før det meistrar det på eigahand fordi utviklinga går frå det sosiale til det individuelle (Imsen, 2005). Vygotsky sin teori byggjer blant anna på den proksimale utviklingssona som ein kan sjå figur av nedanfor.



(Proksimal utviklingszone, Imsen, 2005)

Denne sona ligg mellom den aktuelle utviklingssona, som er det eleven kan meistre utan hjelp, og *den potensielle utviklingssona*, som er det eleven kan klare med hjelp frå ein meir kompetent person. Det er i den proksimale utviklingssona læring skjer (Lyngsnes & Rismark, 2007). Pedagogisk gjeld det å utnytte utviklingssona ved å stimulera barnet til å samarbeide godt med andre, samt hjelpe og støtte barnet på den usikre vegen mot å meistre oppgåva på eiga hand. Vygotsky meiner at utviklinga har ei fortid og ei framtid, ein må vende seg bort frå gårdsdagen og ha fokus på den framtidige utviklinga til barnet, på denne måten vil ein nå utviklinga som ligg i den proksimale utviklingssona (Imsen, 2005).

Sidan reiskap er ein viktig del av Vygotsky sin tanke rundt undervisning i ein sosiokulturell og historisk kontekst, er det å ha ein medierande hjelpar naudsynt. Ein medierande hjelpar er ein vaksen som rettleiar eleven gjennom oppgåvene han skal gjennomføre. Ved bruk av tavle som eit reiskap, der læraren (ein medierande hjelpar) brukar denne som hjelp til å gjennomgå ei oppgåve for elevane i samla gruppe, er det viktig at læraren er medviten på kva nivå elevane ligg på, samt veit kva for eit stadie tankane deira er på (Imsen, 2005).

Ein må undersøke kva elevane kan gjennomføre aleine og kva elevane meistrar når dei har moglegheit for hjelp. Elevane deler den proksimale utviklingssona med læraren, det er ikkje noko dei har aleine. På grunn av at lærarar er ulike, elevane har ulike genetiske føresetnader, og fordi det vert arbeida med ulike material, vil utviklingssona kunne førekome med ulik storleik. Ein byrjar med å undersøkje kva barnet kan utføre med- og utan hjelp, ein byrjar med den nedre grensa, og fortsett med undervisning for å sjå kor langt eleven kan «strekke seg». Når den ytre grensa er klar vert det lagt opp undervisning slik at eleven skal kunne arbeide sjølvstendig på dette nivået. Undervisninga vert gradvis flytta bort frå den dåverandre proksimale sona, slik at barnet skal nå nye mål og utvide si aktuelle utviklingssone, med ei like gradvis støtte frå læraren (Imsen, 2005).

Det finst mange moglegheitar til å støtte elevar i den proksimale utviklingssona. Tharp og Gallimore meiner læraren er sentral i det å utøve assistert læring, ei slik læring er den hjelpa som vert gitt i den proksimale utviklingssona. Tharp og Gallimore har delt inn i seks ulike måtar ein kan hjelpe elevar på for at dei skal meistre å utvide si aktuelle utviklingssone; stille spørsmål, tilbakemelding, modellering, forsterking, instruksjon, og kognitiv strukturering. I denne samanhengen blir det mest sentralt å sjå nærare på modellering, tilbakemelding, og kognitiv strukturering (Lyngsnes & Rismark, 2007). *Modellering* handlar om å vere ein

modell for elevane. Ein rettleiar viser framgongsmåten og elevane kan då kopiere det som rettleiaren gjer, og få moglegheit til å lære seg ein måte å teikne ein bestemt ting på.

Ein annan måte å kunne hjelpe elevane på er å gi *tilbakemelding*. Som rettleiar er det viktig å hugse at det har stor betydning for den vedkomande eleven kva tilbakemeldingar han får på arbeidet sitt.

*Kognitiv strukturering* vert brukt ved at rettleiaren hjelper eleven med forklaringar og innspel som strukturerer tankane og forklaringane til eleven. Ein har to former for strukturering; strukturen for eiga tenking og forklaringsstrukturen. Sistnemnde går ut på at rettleiaren gjennomgår og forklarar fakta, medan strukturen for eiga tenking handlar om å rettleie slik at eleven på eiga hand meistarar å utvikle sine kognitive strukturar (Lyngsnes & Rismark, 2007).

### 3.2.2 Vygotsky i undervisninga

Læring og utvikling skal skje i sosialt samspel, slik at elevane får tileigna seg reiskap som ligg i språket. Ser ein igjen på forskinga til Frisch viser den at elevane tileignar seg kunnskap dersom dei arbeidar saman med andre i same situasjon. Her samtalar borna om det dei teiknar og få idear frå kvarandre (Frisch, 2008). Vygotsky meiner også at utvikling er viktig, sidan undervisning berre er god nok dersom den kjem i forkant av utviklinga, då funksjonane i den proksimale utviklingssona som er på veg til å modnast vaknar til live. Undervisninga skal støtte og trekkje den naturlege utviklinga med seg. Det er viktig å hugse at undervisninga skal leggjast på eit nivå som er litt høgare enn det nivået eleven allereie meistarar, på denne måten får eleven noko å strekkje seg etter, og det vert innført tilpassa opplæring. Det kan hende det går ei god stund før eleven forstår kva han/ ho skal gjere, men når alle bitane er på plass, og forståinga er der, har eleven flytta si proksimale sone (Imsen, 2005). Vygotsky har også eit godt poeng i at ein ikkje kan planleggje all undervisning gjennom læreplanar og strukturert undervisning. Ein veit ikkje på førehand når elevane oppnår ei forståing, så å planleggje forståinga deira på førehand er ikkje mogleg. ”Læreren må aldri løpe fra sitt ansvar på dette punktet under dekke om at eleven selv skal bære ansvaret”, skriv Gunn Imsen (2005: 262). Dette er viktig å vere klar over, då delar av hovudansvaret for eleven si læring i skulen ligg på læraren. Det er mange som meiner at elevane sjølv må ta ansvar for eiga læring, og ja, til dels er dette sant, men det kan vere uheldig dersom elevane ikkje får den ”drahjelpa” dei har behov for, for å nytte seg av det læringspotensialet dei finn i den proksimale utviklingssona si (Imsen, 2005).

### 3.2.3 Støttande stillas

I den proksimale utviklingssona vert det gitt støtte og rettleiing, denne kallar *Bruner* (1915) *scaffolding*, på norsk, stillasbygging (Solerød, 2009). Å la elevane få eit støttande stillas i læringsprosessen går ut på å støtte opp under elevane sine egne læringsforsøk, i staden for å fortelje dei nøyakig korleis dei skal løyse oppgåvene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Tidlegare forskning seier at elevane kan ende opp med meir detaljert teikning enn normalt ved tilgang på eit støttande stillas der inspirasjon er ein del av fokus (Frisch, 2008). Prosessen der ein person med meir kompetanse hjelper ein elev til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå, er stillasbygginga. Elevane må få moglegheit til å vokse og utvikle seg trinn for trinn i stillaset, som gradvis kan takast bort når eleven klarar seg sjølv (Lyngsnes & Rismark, 2007). Bruner poengterar at målet må vere oppnåeleg for den aktuelle eleven, det er difor viktig å tenkje på korleis ein set saman stillaset. Forskinga til Frisch viser at eit speil (til bruk ved å teikne seg sjølv) vert eit stillas som fører born inn i den proksimale utviklingssona ved at dei til dømes kan bruke speilet som eit hjelpemiddel for å oppdage nye element ved ansiktet sitt (Frisch, 2008). På same måte vert bileta av undulatar og oppskrifta i min observasjon brukt slik at elevane utviklar si aktuelle utviklingssone. Greenfield peikar på fem krav for eit støttande stillas:

- Hjelpa støttar opp under målet til den som skal lære.
- Stillaset fungerer som eit reiskap for eleven.
- Stillaset utvidar området for handlingane.
- Stillaset set den som vert støtta, i stand til å utføre oppgåver det ikkje var mogleg å meistre utan stillaset.
- Stillaset er tilgjengeleg etter behov.

(Side 65, Lyngsnes & Rismark, 2007).

## 4.0 Lov, læreplan og tidlegare forskning

Læreplanen i kunst og handverk seier det er viktig å setje av tid til at elevane skal få prøve ut og fordjupe seg i ulike emne, då kreativitet, motorikk, og fantasi er viktige område. Det er også viktig å ha ein medviten og allsidig prosess i arbeid med teikning for å klare å oppretthalde dei visuelle ferdigheitane parallellt med utviklinga av skriveferdigheita (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Som lærar er det viktig å vere til hjelp i slike prosessar då elevane, ved hjelp av tilbakemelding og rettleiing, får moglegheit til å justera læringa si. Det som også er viktig å hugse på er at elevane får klare kriterium for oppgåva dei skal løyse,

dette gjer at kriteria er med på å rettleie elevane på vegen mot ei løyst oppgåve (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Teikning og biletskaping er eit viktig språk for barn i vår kultur. Teikning bør brukast som ein metode for at barn skal få læra om verda rundt seg, slik at barn får kunnskapar inn visuelt, noko som er til hjelp for mange, då teikning er nært knytta til synet. Barn får moglegheit til fortelja om meiningar og opplevingar gjennom teikning, men dei må stimulerast til å sjå og undersøkje verda rundt seg for at teikninga skal kunne utvikla seg til å bli mest mogleg allsidig og for at dei moglegheitane som ligg i læring gjennom teikning skal bli nytta (Thorbergsen, 2000).

I den generelle delen av Kunnskapsløftet, innanfor emnet tilpassa opplæring, vert det skrivne at ein må gi alle elevane moglegheit til å brynast og rørast, samt at det er viktig å vise særleg omsyn dersom nokon køyrer seg fast, strevar og mister motet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Her vert rettleiinga i prosessen svært sentral, då det er viktig at elevane får hjelp til å kome seg laus der dei sit fast. Det må gjennomførast ei kopling mellom læring og oppleving, slik at elevane får oppdage gleda ved praktisk arbeid, kunst eller forskning (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

I opplæringslova står det mellom anna at elevane skal få moglegheit til å utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong, samt at skulen skal gi elevane utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Skulen skal også møte elevane med tillit, respekt og krav (Lovdata, 1998).

Ein av prioriteringane i det gjennomførte undervisningsopplegget var at elevane skulle gi kvarandre tilbakemeldingar på teikningane dei hadde laga. Dette viser til teorien i læreplanen i kunst og handverk om at det er viktig å kunne uttrykke seg munnleg i det å kunne reflektere over og vurdere eiga oppleving, estetisk verkemiddel, samt sitt eige og andre sitt arbeid (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

## 5.0 Undersøkinga

Som tidlegare nemd må ein først velje kven ein vil observera. I mitt tilfelle valde eg å



observera elevane i to 3. klassar og læraren i kvar klasse, dette gjorde eg sidan eg skulle ha fokus på om rettleiinga hadde noko påverknad i teikneprosessen. Teikne- opplegget vart gjennomført då eg var i praksis, eg følte eg kjende elevane godt og hadde gode førkunnskapar til å kunne planleggje eit slikt undervisningsopplegg eg ønskte. Grunna det gode samarbeid med både elevane og lærarane, og fordi elevane ikkje er kome i den store teiknekrisa enno, ønskte eg å gjennomføre opplegget i desse 3. klassane. Det første teikne- opplegget vart gjennomført i laupet av fire skuletimar, det andre opplegget fekk like lang tid, men grunna mangel på samanhengande tid måtte dette delast opp slik at elevane fekk dei første to timane ei veka og dei to resterande timane veka etter. Eg hadde eit ønske om at elevane skulle gjennomføre teikninga i ein samanhengane prosess, då dei hadde informasjon og fakta klart i minnet. Det viste seg at klassen som måtte dele opp teikne- prosessen arbeidde så godt at dei fleste vart ferdig med teikninga etter første del, så det vart ikkje noko problem då dei skulle fortsetje veka etter.

Før eg byrja å planlegge undervisningsopplegget måtte eg finne ut kva elevane kunne om sakteikning frå før. Læraren fortalde at dei hadde øvd seg litt på å teikna sakteikningar tidlegare, noko som tilsa at dei var klar over kva det innebar, men dei trengde fortsatt øving rundt det å grundig studere det dei skulle teikna. Elevane har teikna noko i faget tidlegare, men læraren har ikkje medviten gått inn for ei slik rettleiing som vart gjennomført i opplegget eg observerte. Medelevane er også rettleiarar, men i prosessen der sjølve teikninga føregår er det større behov for den meir kompetente vaksne som rettleiar. Det var to ulike lærarar som gjennomførte opplegget, begge med utdanning i faget, men eg såg ikkje ulikskapar som gjorde undervisninga veldig ulik.

Det at eg berre observerte elevane ei kort stund, og at eg ikkje fekk sjå dei i andre teikneprosessar gjer at eg ikkje kan sjå den store påverknaden av rettleiinga på elevane, men eg kan sjå korleis rettleiinga fungerte i det undervisningsopplegg eg observerte. Eg får også moglegheit til å trekkje nokre konklusjonar over kva betydning rettleiinga hadde hatt i liknande teikneoppgåver.

Eg måtte også tenkje over kva føresetnadar elevane hadde før dei skulle gjennomføre denne teikneoppgåva. Det var ingen av elevane som kunne teikne undulatar på førehand, og fuglar generelt var ikkje noko dei hadde øvd på å teikna i skuletida. Eg var litt i tvil om eg skulle introdusere undulat- oppskrifta (vedlegg I) for elevane, men etter at eg hadde høyrte med

lærarane som skulle gjennomføre opplegget, bestemte eg meg for å bruke den. Lærarane meinte at elevane hadde så lite erfaring med å teikna fuglar at det ikkje var sikkert at dei ville greie det i laupet av den tida me hadde til rådighet. Denne oppskrifta kan også hjelpe elevane i seinare teikningsprosessar der fuglar står sentralt.

Det vart gjort ei endring i frå den første klassen gjennomførte til då den andre klassen skulle gjennomføre. Dette var å gi elevane kvar si undulat- oppskrift som dei kunne ha ved pulten sin. I den første klassen vart det berre hengt opp oppskrifter to plassar, ei framme og ei bak i klasserommet. Det viste seg å bli kø rundt desse oppskriftene, og elevane klarte ikkje heilt å sjå kva som var på dei ulike trinna i oppskrifta då det var så mange elevar der samstundes. Då elevane i den andre klassen fekk ei oppskrift kvar til ha ved pulten gjekk dette mykje betre, og dei arbeidde stille og roleg.

Det var også viktig å motivere elevane før dei tok til med oppgåva. Motivasjon handlar om lysta til å lære, og er drivkrafta i ein læringsprosess (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2009). Dei handlingane ein utfører gjer ein fordi kjensler, fornuft og tankar saman har danna farge og glød som inspirasjon for oppgåvene- dette vert kalla motivasjon (Imsen, 2005). Filmane elevane fekk sjå før dei byrja å teikna vart ein stor motivasjon. Dei fekk sjå korleis undulatane bevegde seg og korleis dei snakka, noko som gjorde at elevane fekk eit anna inntrykk av undualten enn det dei ville gjordt dersom dei berre såg dei på bilete. Etter å sett desse filmane var elevane motiverte til å byrje å teikne, og etter kvart som dei var kome eit stykke på veg med teikninga vart bileta av undulatane som hang i klasserommet ein motivasjon, då dei var til hjelp då elevane skulle fargeleggje.

## 5.1 Gjennomføring

Eg valte å ta utgangspunkt i eit undervisningsopplegg av Eli Thorbergsen. Eg brukte hovudmomenta hennar, men gjorde opplegget om til mitt eige og tilpassa det til dei elevane som skulle gjennomføre det (vedlegg II, side 27- 29).

Undervisninga starta med at elevane fekk sjå film og bilete av undulaten. Det vart så samtala om undulaten; hadde nokon undulat heime, kjende dei nokon som hadde undulat, hadde dei sett ein verkeleg undulat nokon gong og liknande var spørsmål som vart stilte. Slike spørsmål vart stilt for at elevar som hadde kjennskap til undulat frå før skulle få moglegheit til å vidareformidla sin kunnskap til klassen. Det å la elevane få ta del i ein sosial samanheng der dei fekk moglegheit til å lære medelevane sine noko nytt, er viktig for å bringe motivasjonen

vidare. Deretter fekk elevane vite fleire fakta om undulaten, før dei fekk studere ulike bilete av undulatar, der det vart sett spesielt på nebb, auge, føter, fjør, farge, og andre generelle kjenneteikn. Elevane fekk informasjon om kor stor undulaten er i verkelegheita. Det vart brukt ein utstoppa spurv som 3D- modell (då undulaten er litt større enn denne). Vidare vart det gjennomgang av undulat- oppskrifta trinn for trinn, før elevane fekk byrje å teikne. Elevane fekk moglegheit til å bruke oppskrifta, men dersom dei ville kunne dei også teikne undulaten på eigahand, eller dei kunne bruke oppskrifta litt og teikne delar av undulaten på frihand. Alle elevane brukte oppskrifta i teikneprosessen, då dei generelt hadde lita erfaring i å teikne fuglar. Denne oppskrifta rettleia elevane trinn for trinn gjennom prosessen med å teikne undulaten, vidare kunne dei bruke bileta som hang omkring i klasserommet til inspirasjon i fargelegginga.

Det vart informert om generelle ting, til dømes at det var viktig å teikna svakt med gråblyanten, studere oppskrifta og hjelpestrekane godt, samt kva fargar elevane fekk lov til å velje mellom. Rundt i klasserommet hang det som tidlegare nemnt ulike bilete av undulatar slik at elevane kunne hente inspirasjon frå desse. Undulatane på bileta hadde mange ulike fargar, bileta var teken i frå ulike vinklar, fuglane hadde ulike storleikar, nokre sat i bur andre i tre. Det var tilgjengeleg meir kompetente vaksne i klasserommet heile tida, så elevane kunne stille spørsmål dersom det var noko dei undra seg over.

Då mange av elevane byrja å bli ferdig med teikninga si, samla læraren elevane i samlinga for å samtale litt rundt kva som var viktig i fargelegginga. Det vart gjennomgått korleis elevane skulle fargeleggje for at dei skulle unngå å enda opp med ein undulat som såg «bustete» ut, det vart også samtala litt om ulike valørar. Elevane fekk ikkje lov til å byrje å fargeleggje før dei hadde samtala med ein meir kompetent vaksen om teikninga si og snakka om undulaten dei hadde teikna. Elevane var i den proksimale utviklingssona i denne teikneprosessen, og det var difor viktig med ein meir kompetent vaksen.

Dei elevane som vart tidleg ferdig med undulaten valde å teikne detaljar rundt undulaten, som sol, tre, himmel og bakke. Nokre elevar gjorde dette på eige initiativ, andre trengde litt meir rettleiing for å kome i gong.

Då alle elevane var ferdig med teikninga si, vart dei delt i grupper der dei, etter tur, skulle seie ein positiv ting om teikninga til dei andre på gruppa. Dei avslutta i samlinga der kvar elev fekk kome fram og medelevar fekk kome med positive kommentarar til teikninga, samt sjå om dei fann igjen nokre av kjenneteikna dei hadde samtala om før dei byrja å teikne

undulaten.

## 6.0 Drøfting i lys av det sosiokulturelle læringsperspektivet

I denne delen har eg i hovudsak valt ut tre elevteikningar eg vil sjå på i lys av teorien eg har skrive over. Eg kjem i hovudsak til å sjå elevteikningane i lys av det sosiokulturelle læringsperspektivet, men vil ta med teori frå det utviklingspsykologiske perspektivet der eg finn dette aktuelt. Teorien som generelt gjeld alle teikningane vil eg presentera før eg går nærare inn på enkeltteikningane eg har valt ut. Dei teikningane eg har valt å sjå nærare på er valt fordi dei på ein god måte viser samanheng med teorien eg har funne aktuell.

Alle elevane trengde hjelp før dei kunne klare denne oppgåva på eigahand. Elevane fekk god medierande hjelp i heile teikneprosessen, for som eg tidlegare har skrive meiner Vygotsky at elevane treng hjelp før dei kan meistre ei slik oppgåve sjølv. Vygotsky meiner også at nøkkelen til meistring er undervisning i forkant av utvikling. Dette stemmer godt overeins med det eg observerte, då det verka som om elevane fekk stort utbyte av den undervisninga dei fekk før dei byrja å teikne. Det at elevane hadde tilgang til inspirasjon i form av bilete gjennom heile prosessen såg eg hadde stor verknad. Elevane brukte dei både til å dobbelsjekke at oppskrifta var rett, til å få eit litt meir detaljert syn på fuglen då oppskrifta er nokså enkel, bileta vart brukt til å studere fargane på undulaten, og dei fungerte også som ein motivasjon for elevane, då dei såg at teikninga deira faktisk hadde mange av dei same kjenneteikna som undulatane på bileta. Greenfield sine fem krav for eit støttande stillas som eg tidlegare nemde vart også oppfylt, alle elevane brukte dei ulike støtte strategiane på sin måte, ingen brukte dei likt, men dei var til hjelp for alle likevel.

Noko av det første eg observerte var at filmen som elevane fekk sjå før dei byrja å samtale om undulaten vart ein stor motivasjon, det at enkelte ting var nokså morosamt for ein 3. klassinga var også med på å gjere motivasjonen større og dei vart veldig nyfikne på kva det var dei skulle gjere desse timane. Filmane var med på å skape ei spenning rundt kva som skulle skje og gjorde elevane veldig lystne på å byrje å teikne.

I teoridelen skreiv eg at Vygotsky meiner at læring må skje i eit sosialt samspel, dette var også noko eg observerte. Det verka som om elevane vart enno meir medvitne på kva som kjenneteikna undulaten då dei fekk samtale med medelevar om kvarandre sine teikningar.

Både det å få positiv respons på teikninga si, og det å måtte setje ord på det dei andre klassen har gjort bra i teikninga si gir læring.

Læreplanen seier mellom anna at elevane, ved hjelp av tilbakemelding og rettleiing, vert medviten på læringa si og får moglegheit til å endre denne om dei kjenner dette rett. Dette vart mogleg i teikneprosessen då elevane hadde tilgjengeleg ein rettleiar dersom dei følte denne naudsynt, og rettleiaren kunne hjelpe dei ved å stille spørsmål som gjorde at dei såg teikninga på ein annan måte enn dei i utgangspunktet gjorde. Det å gi elevane kriterium for oppgåva var, som det står i kunnskapsløftet, til god hjelp, då det kunne rettleia elevane i oppgåva.

Det ein også kan sjå på dei ulike teikningane er at elevane ikkje har sett undulatbiletet på same måte. Elevane har ulike føresetnadar for å kunne teikne ein undulat, sjølv om dei har same oppskrift tilgjengeleg.

## 6.1 Elev 1



(Teikninga til elev 1)

Elev 1 har teikna ein undulat som står på ei grein med grøne friske blad, eit blad på kvar ende av greina er også med å vise at eleven ikkje ser det naudsynt at greina må henge i eit tre, sola

skin og det er grønt gras på bakken. Ser ein samanhengen mellom teikninga til elev 1 og Lowenfeld sin teori om skjemateikning ser ein mange av dei same trekka. Eleven ser ikkje proporsjonar i forhold til kvarandre, det kvite arket vert bakgrunnen i teikninga, og eleven har teikna sola og det grønne graset for å markera himmel og bakke.

Denne eleven har ikkje ei stor interesse for teikning frå før, han interesserer seg for bilar og dette er det han plar teikna dersom han får teikna det han vil, men sidan teikning ikkje er den store interessa vil ikkje eleven ha nokre vidare opparbeida teikneerfaring i andre emne. Eleven følgde difor oppskrifta godt frå punkt til punkt, men trengde også rettleiing frå ein meir kompetent vaksen etter kvart som han nådde nye steg i oppskrifta. Denne eleven viser teikn på at det er naudsynt med ein meir kompetent vaksen i prosessen der han skal teikne noko ukjend, samt at oppskrifta vert ein del av det støttande stillaset i teikneprosessen, då den steg for steg hjelper eleven oppover mot ei vidare aktuell utviklingssone.

Eleven samarbeida godt med medeleven som sat ved nabopulten. Desse to hadde begge litt problem med å koma i gong med kvart nye steg, men saman med ein meir kompetent vaksen og kvarandre meistra dei alle trinna. Rettleiaren stilte spørsmål som gjorde at eleven fekk i gong prosessen til å byrje å teikne. Spørsmål som dette var ”kva trur du dei to strekane i ansiktet er til?”, ”korleis ser nakken til undulaten ut?”, og ”korleis er føtene til undulaten?”. Elevane vart rettleia av kvarandre i prosessen, ved at dei såg korleis den andre hadde løyst problemet med blant anna å teikna nebbet. Undulatane dei teikna var ikkje like sjølv om elevane samarbeida, men dei vart rettleia av kvarandre og løyste problema ved hjelp av dette og litt rettleiing frå den meir kompetente vaksne. Dette viser at teorien til Vygotsky om at læring og utvikling skal skje i eit sosialt samspel er sentral i det aktuelle undervisningsopplegget, då elevane hjelpte kvarandre med teikninga slik at dei kom lengre i prosessen med å flytte si proksimale utviklingssone.

Det å leggje merke til detaljar ser ein at denne eleven ikkje legg særleg fokus på. Dette kan kome av at interessa for teikning generelt er lita hos eleven, difor er ikkje dette noko som vert prioritert. Dersom ein ser på vinga til undulaten kan ein sjå at eleven har teika «mønster» på den. Han har lagt merke til mønsteret, men det er ikkje noko han har prioritert i teikninga si, då han ikkje har sett dette som veldig viktig. Dette kan ein sjå saman med teorien til Lowenfeld, der han meiner eit barn i skjemaalderen ikkje tek med det det ikkje ser på som viktig i teikninga. I tillegg har barn kome ulikt i teikneutviklinga, og korleis ein ser på detaljar

vert då forskjellig.

Elev 1 brukte dei tilgjengelege bileta av undulaten som inspirasjon og til hjelp i fargeleggingsprosessen. Han valde å fargeleggje ein blå undulat, og etter nøye studering av dei ulike bileta har han fått med mange av dei ulike særtrekka til ein blå undulat. Eleven har sett at nokre av dei blå undulatane er litt gule i nakken, føtene hadde ein gråblå nyanse, undulaten har sterkast farge på brystet, og tuppen på stjerten er svart. Grunnar til at eleven har fått med seg desse detaljane har med førkunnskapane han tileigna seg i undervisninga før han byrja å teikna, kunnskapen kjem også av at det hang inspirasjonsbilete lett tilgjengeleg i klasserommet, som han flittig brukte i fargeleggingsprosessen.

## 6.2 Elev 2 og 3



(Teikninga til elev 2)



(Teikninga til elev 3)

Elev 2 har teikna ein undulat i bur. Han har ei førestelling om korleis det ser ut inne i eit undulatbur, dette viser han ved å teikna ei bjelle på teikninga si, og denne gå inn under det ein kallar førestellingsteikning. Undulaten sit på ei reile, og mønsteret bak undulaten er buskar inne i buret til undulaten. Eleven var den første som kom på ideen om å teikne undulaten i bur, deretter vart andre elevar påverka og gjorde det same. Dette viser til teorien om at elevane vert rettleia og lærer av kvarandre dersom dei arbeider i ein sosial setting. Elev 2 og

elev 3 sat også ved sidan av kvarandre, men som ein kan sjå er ikkje fuglane deira like sjølv om detaljane utanfor er mykje dei same.

Elev 2 har også observert at undulaten har striper i nakken. Desse har han prøvd å få med, det same har elev 3. Dersom ein ser elev 3 sin vinge i forhold til elev 2, ser ein at elev 3 har fått mykje meir detaljar med i si teikning. Elev 3 brukte lang tid på teikne mønsteret på vinga til undulaten, han studerte godt først, teikna nokre få detaljar, studerte igjen, viska, teikna, studerte, og vart etter ei stund nøgd med mønsteret han visuelt hadde fått ned på papiret.

Elev 3 var veldig oppteken av å vise teikninga si til rettleiaren og få tilbakemelding på teikninga si. Eleven trengde ikkje veldig mykje hjelp i teikneprosessen, men den tilbakemeldinga han fekk vart ein stor motivasjon for å teikne vidare. Ser ein dette i lys av teorien til Tharp og Gallimore, som seier at det er viktig med assistert læring i den proksimale utviklingssona, kan ein sjå på tilbakemelding, som er ein av deira seks måtar å hjelpe elevar på. Her ser ein i praksis at rettleiaren ikkje nødvendigvis treng å hjelpe eleven med dei ulike trinna i teikneprosessen, det kan vere nok med berre ei lita positiv tilbakemelding for at eleven skal finne det motiverande å teikne vidare. Elev 2 derimot trengde meir rettleiing i teikneprosessen. Her brukte læraren tavla for å vise eleven korleis han kunne teikne mellom anna nebbet som han syns var vanskeleg å få til. Då eleven hadde sett korleis læraren teikna nebbet, hadde han fått ein idé om korleis han også kunne klare å gjennomføre det. Læraren vart her ein modell for eleven, slik Tharp og Gallimore seier at modellering skal vere til hjelp for at eleven skal kunne utvide si aktuelle utviklingszone.

Desse to teikningane viser tydeleg at elevane har eit ulikt syn på undulatbiletet. Begge elevane brukte spurven som eit hjelpemiddel i teikneprosessen. Då eg observere elev 2 la eg merke til at han brukte den utstoppa spurven ein del i teikneprosessen sin, det kan hende det var lettare for han å sjå og forstå ved å ha ein verkeleg fugl å sjå etter då han teikna. Sidan elev 3 sat ved sida av elev 2 brukte han også den utstoppa fuglen ein del, men det såg ikkje ut som om han hadde så stor hjelp i den som elev 2.

Elev 3 har hatt mykje meir fokus på sjølve undulaten enn det elev 2 har hatt. Elev 3 si teikning har undulaten i fokus, medan elev 2 har lagt like mykje vekt på buret undulaten sit i som sjølve undulaten. Buret til elev 2 er mykje meir detaljert enn buret til elev 3, dette stemmer med teorien om at det eleven syns er viktig vert overdrive, medan det eleven ikkje ser på som spesielt viktig ikkje vert teke med i teikninga.



## 6.3 Elev 4



(Teikninga til elev 4)



(Teikninga til elev 5)

Elev 4 har valt å plassere undulaten på ei grein. Han har fått med mønsteret på vinga, det same er mønsteret på hovudet, nebbet er detaljert og brukt lang tid på, og for å markere himmelen har eleven teikna to skyer. Ein kan sjå at denne eleven har vore klar over at undulaten ikkje har same nakke som menneska, han har prøvd å unngå å teikne den, men har likevel ikkje heilt klart det. Eleven brukte mykje tid på å teikne nebbet. Ein kan sjå at eleven har brukt hjelpestrekane ein teiknar i første trinn i oppskrifta til å plassere både nebbet og auga. Denne eleven var oppteken av å få teikninga si til å likne mest mogleg på illustrasjonane i oppskrifta, dette kan vere både positivt og negativt med tanke på at eleven skulle få utfordra seg sjølv i å teikne ein undulat. Eleven kan bli for oppteken av å etterlikne oppskrifta at han ikkje får utfordra seg i teikninga, men held fast på den innøvde undulat- oppskrifta. Det kan også hende eleven går utanom oppskrifta når han føler at han meistrar å teikne ein undulat som ikkje er akkurat lik den i oppskrifta.

Inspirasjonsbilete og rettleiing vart også viktige faktorar i eleven sin prosess med å teikne ein undulat. Då eleven prøvde å etterlikne oppskrifta mest mogleg, var det også naturleg for han å bruke inspirasjonsbileta ein del, dette for å få rette fargar og valørar på undulaten i forhold til

bilete. Eleven var veldig oppteken av å høyre kva rettleiaren meinte om det han hadde teikna, då måtte rettleiaren stille spørsmål som gjorde at eleven sjølv fann svara på det han eigentleg lurte på. Tharp og Gallimore sin teori om kongnitiv strukturering stemmer overeins med dette, då eleven sjølv finn svaret ved hjelp av spørsmål frå rettleiaren. Teorien seier også at språket er eit reiskap for å tenkje, eleven får rettleiing frå den meir kompetente vaksne i form av spørsmål, dette set i gong tankar hos eleven.

Teikninga til elev 4 viser at han ikkje har kunnskapen om proporsjonar inne. Undulaten og treet er like store og greina undulaten sit på er nokså tynn. Denne tynne greina har flotte detaljar, noko som ikkje heilt passar saman med treet den heng i, då treet er veldig enkelt, ein typisk barneteikning av eit tre. Treet er også det siste som vart teikning før eleven sa seg ferdig med teikninga. Dette treet såg eg vart til fordi elev 5, som sat ved nabopulten, teikna eit tre på sin teikning, og elev 4 vart rettleia av elev 5. Det var berre ideen om eit tre som var den same, for trea på desse to teikningane er ikkje like. Det at trea ikkje er like har nok sin grunn i at elev 4 eigentleg såg seg ferdig med teikninga før han såg teikninga til elev 5, dette resulterte i eit tre som vart teikna både raskt og enkelt, som igjen resulterte i at treet og greina ikkje ser ut som om dei høyrer saman. Dersom ein ser på skøyten mellom treet og greina kan ein sjå at eleven har prøvd å viska bort enden på greina for å ”feste” den til treet. Det er også fargelagd mørkare akkurat i skøyten for å prøve å dekkje over dei gamle strekane. Det at treet ikkje er så detaljrikt som greina kan også kome av at eleven ikkje hadde kunnskapar nok til å teikne eit anna tre. Dette viser igjen til teorien til Lowenfeld om barn si teikneutvikling. Eleven er i skjemaalderen, og som teorien seier så tek ikkje barn i denne alderen med ting dei ikkje opplev som viktige. Elev 4 ser ikkje at treet og greina er veldig ulike og ikkje har nokon ting til felles i måten dei er teikna på.

Elev 4 brukar som tidlegare nemnt oppskrifta mykje i teikneprosessen sin. Ved hjelp av denne får han moglegheit til å vokse og utvikle seg i dei ulike trinna i oppskrifta. Eleven får arbeide i sitt eige tempo, tar ting steg for steg, og slepp å studere alle detaljane på undulaten på ein gong.

## 7.0 Avslutning

Eg har i denne forskinga prøvd ut og funne gode rettleiingsstrategiar ein kan bruka i teikning i skulen. Lowenfeld meiner at dersom ønske om å få uttrykkje seg er stort, har motiveringa

vore vellukka (Haabesland & Vavik, 2010). Då alle strategiane me valde å leggje vekt på i teikneprosessen var motiverande på sin måte, var dette faktorar som gjorde at elevane vart ivrige i teikneprosessen, og såg ut til å kose seg. Det å bruke strategiar som kopiering, modell, klasserommet, dialog, og ein meir kompetent vaksen gjer at elevane får moglegheit til å finne ut kva måtar dei føler størst meistring i å bruke. Å kjenne meistring gir også motivasjon, som igjen gjer elevane lystne på å lære. Dersom elevane ikkje hadde hatt tilgong på desse rettleiande strategiane ville det nok vore ein del av dei som gav opp, då dei ikkje hadde hatt noko form for hjelp som kunne fortelje om dei var på rett veg mot målet, motivasjonen hadde nok vore nesten ikkje-eksisterande, og sannsynet for mange uferdige teikningar hadde vore stort.

Som eg skreiv tidlegare i oppgåva er det viktig at elevane får oppdage gleda ved praktiske arbeid, og denne undulatoppgåva var ei oppgåve der elevane fekk utfordra seg sjølv på nettopp dette. For mange kan teikning vere nokså kjedeleg, men dersom ein har ulike strategiar som elevane kan bruka i teikneprosessen, kan dette vere med på å styrka forholdet elevane har til teikning. Det å teikne steg for steg, dialog mellom to medelevar om korleis dei har løyst eit eventuelt problemet med å teikne nebb, eller berre det å kunne gå bort til tavla å studere bileta av undulatane, er små avbrekk som kan vere til hjelp for dei elevane som finn det vanskeleg å teikne i eit strekk over ei lang stund. Elevane vert rettleia samstundes som dei får ein liten "pause", då dei set i gong med teikninga igjen er det med nytt mot, og dei er medvitne om at dei er eit steg vidare mot det ferdige resultatet.

Eg vil generelt tru at denne rettleiinga ville hatt mykje den same verknaden på andre klassar også. Ein må sjølv sagt leggje til rette for kva alderstrinn ein skal gjennomføre teikneopplegget på, men etter det eg har observert vil eg tru rettleiinga hadde hatt same verknad på andre 3. klassar også. Det var ikkje store forskjellar i teikneprosessen på dei 3. klassane eg observerte, sjølv om klassane hadde nokså ulike utgangspunkt. Dette vil eg tru har med at elevane brukte dei ulike strategiane på sin måte og med sine føresetnadar. Ved å ha fleire rettleiingsstrategiar tilgjengeleg i ein teikneprosess gir ein elevane moglegheit til å finne ei rettleiing som passar for seg, noko som igjen fører tilpassa opplæring inn i undervisninga.

## 8.0 Litteraturliste

- Buli- Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haabesland, A.  . & Vavik, R. (2010) *Kunst og håndverk -hva og hvorfor* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget AS
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Koppers, P., De Winter, W. & Stapel, J. (1997). *Barn lærer å tegne* (2. utg.). Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Solerød, E. (2009). L ringstradisjoner. I: R. Svanberg & H. P. Wille (Red.) *La stå!* (s. 63- 90) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorbergsen, E. (& Landsem, I.) (2000). *Lærerens bok til Tegneglede 1*. Akribe Forlag AS

### Elektroniske kjelder

- Frisch, N. S. (2008). *Når øyet styrer hånden- om mestringsprosesser i barnehagen*. FORMakademisk. Vol. 1, nr. 1, s.85- 95. Tilgjengeleg frå <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewArticle/15>
- Høgskolen i Nesna (u.å.). *Nina Scott Frisch*. Henta 13.05.2012 frå [http://forming.hinesna.no/fagansatte/nina\\_scott\\_frisch.htm](http://forming.hinesna.no/fagansatte/nina_scott_frisch.htm)
- Høgskolen i Telemark (u.å.). *Eli Thorbergsen*. Henta 13.05.2012 frå <http://www.hit.no/ansatte/vis/eli.thorbergsen>
- Opplæringslova (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 01.03.2012 å 1- 1*. Henta 05.03.2012 frå <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#map001>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Generell del av læreplanen, kreative evner*. [Kunnskapsløftet]. Henta 05.03.2012 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Generell del av læreplanen, tilpassa opplæring*. [Kunnskapsløftet]. Henta 05.03.2012 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplan i kunst og handverk*. [Kunnskapsløftet]. Henta 20.03.2012 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=5623>

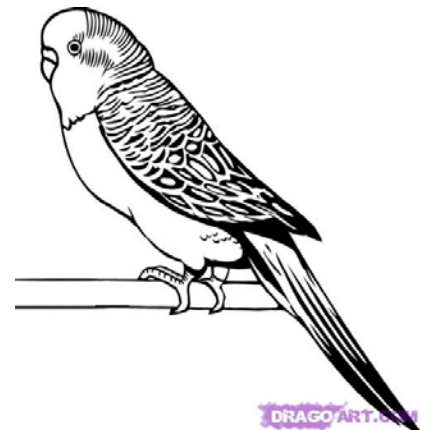
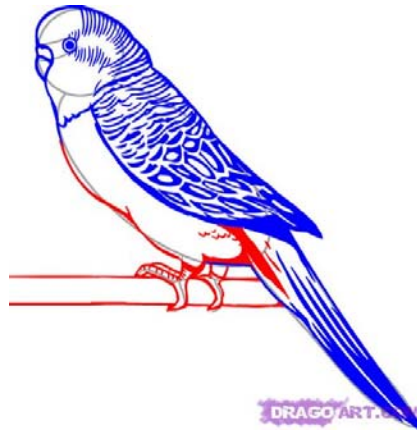
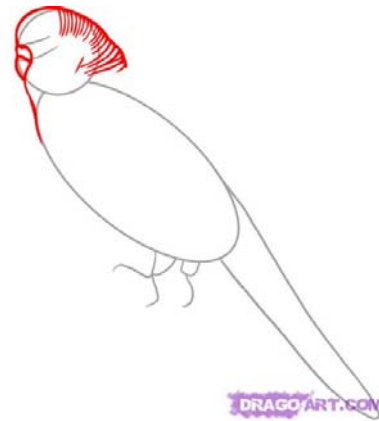
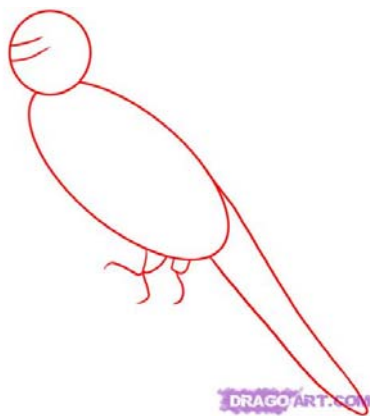
Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplan i kunst og handverk, grunnleggjande ferdigheitar*. [Kunnskapsløftet]. Henta 20.03.2012 frå

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/gmid=0&gmi=5623&v=4>

Utdanningdirektoratet. (u.å.). *Tilbakemelding og veiledning*. Henta 21.03.2012 frå

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Faglig-relevante-tilbakemeldinger/>

Vedlegg I (henta frå <http://www.dragoart.com/tuts/4120/1/1/how-to-draw-a-parakeet.htm>)



## Vedlegg II

### Me teiknar undulat, kom og bli med!



**Fag/ emne:** Kunst og handverk, teikne undulat

**Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):** visualisera og formidla egne inntrykk i ulike teknikkar og material.

**Kompetansemål nedbrote til læringsmål for økta:** Elevane skal få kunnskap om kva som kjenneteiknar ein undulat, og kunne fortelje kva dei ser (på bilete og film) ved hjelp av teikning.

**Korleis starte timen?** Vise film og bilete av undulatar

**Kva skal eleven/ læraren gjera?**

- elevane får sjå film og nokre bilete av undulatar
- samtale om undulaten. Har elevane sett ein slik før, kanskje nokon har ein heime, eller kjenner nokon som har ein. Generelt kva veit elevane om denne fuglen
- litt generell fakta om undulaten
- studering av undulaten (farge, nebb, auge, føter, fjør, kjenneteikn)
- sjå storleik i forhold til den utstoppa fuglen (spurv)
- undulaten skal vera ca. like stor som ei ½ A4- side, og skal plasserast midt på arket

- dømme på korleis ein trinn for trinn kan teikne forma til ein undulat
- elevane byrjar å teikne undulaten
- her er det viktig å teikne svakt sidan ein ofte må viske ein del i byrjinga

### Fargelegging

- samtale om fargeretning, viktig å ikkje fargelegge i mange ulike retningar, då det er lett for at undulaten ser "bustete" ut.
- sterk/ svak fargelegging (valørar)
- elevane teiknar vidare/ fargelegg
- elevane får ikkje byrje med fargelegginga før dei er heilt ferdig med å teikne undulaten
- elevane må velje ein blå og kvit *eller* ein grøn og blå undulat

### Arbeid med ferdige teikningar

- elevane viser teikningane sine til kvarandre. Samtale om dei ser nokre kjenneteikn dei har lært om undulaten

<http://www.youtube.com/watch?v=PdpvpKt-r7k&feature=related>

Blå undulat

<http://www.youtube.com/watch?v=o5SC4VuwB-E&feature=related>

Grøn undulat

### **Utstyr**

- gråblyant
- viskelær
- fargeblyantar (blå (lys og mørk), gul, grøn (lys), brun, svart)
- teiknepapir
- mange bilete av ulike undulatar
- youtube filmar
- data til film, lyd o.l.

### **Undulaten**

Undulaten er litt større enn ein sporv og lev vilt i Australia (vis på kart). I hovudsak dei grønne som lev fritt. Dei andre fargane ar avla fram i fangenskap. Ein undulat kan bli 10- 14 år. Dei lev i flokkar i tretoppene i skogen der det er varmt og tørt, men kjem ned når dei treng mat og drikke. Kan lære seg å snakke.



Utdrag frå Eli Thorbergesen si "Lærerens bok til Tegneglede 1" (2000):

### **Oppgåva sitt innhald og mål**

Oppgåva har som mål å gjere eleven betre kjend med korleis undulaten ser ut. Eleven skal få trening i å sjå nøye på det som skal teiknast. Eleven si evne til å observere vil bli stimulert gjennom denne typen oppgåve. Når eleven får utfordringar som å teikna det dei ser, vert dei naudt til å sjå nøye, vurderer linjer og avstandar og vil på den måten bli meir klar over kva dei faktisk ser. Når eleven blir kjend med ulike fenomen ved å teikne, får eleven stadig større moglegheit til å uttrykke seg meir variert og nyansert i bilete. Når observasjonen vert stimulert, vil det i neste omgang også kunne føre til at eleven får fleire inntrykk prega av estetiske opplevingar.

### **Eleven sitt arbeid**

Eleven skal stuera bilete av undulaten. Så kan dei fortelja kva dei ser ved å teikne. Det er det eleven sjølv ser og får ned på papiret i si teikning som er "rett svar" på oppgåva. Eleven skal også snakke om og filosofera om denne fuglen som fenomen. Elevane kan gjerne arbeida ut frå ei problemstilling som: "Kva er kjenneteiknet på ein undulet?" Eleven si undersøking bør difor omfatte ein del bilete av denne fuglen. Elevane bør også, dersom det er mogleg, få sjå verkelege fuglar eller filmopptak og få fortelje om eigne erfaringar.

### **Læraren si rolle**

Du skal tilretteleggja for og oppmuntra eleven si utforskning av undulaten. Du bør sørgje for at det finst fotografi/bilete tilgjengeleg for elevane. Du skal stimulera elevane til samtale og filosofering ved å stille spørsmål. Kva er typisk for desse fuglane, kva veit me om dei og kva vil me finna ut meir om? Nokre elevar har kanskje undulat heime. Du bør også gjerne fortelje og vise elevane korleis du ser avstand og linjer i forhold til kvarandre. Det er viktig at du først og fremst legg vekt på å få elevane til å sjå nøye og leggje merke til korleis fugane ser ut på bileta. Du må ikkje fokusera på manglar ved eleven si teikning, men oppmuntra til å sjå nøye på bileta og teikne fleire gongar.