



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# VURDERINGSINNLEVERING

---

Emnekode: LUP-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 4, 1-10

Vurderingsform: Bacheloroppgåve

Namn: Stine Almås Alsaker

Leveringsfrist: 24.05.2012 kl. 14.00

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg: Camilla Bjelland og Charlotte Tvedte

# Å skape rom med blyanten

---



Stine A. Alsaker

Bacheloroppgåve ved Høgskulen Stord/Haugesund

Våren 2012

## Innholdsliste

Samandrag .....	1
1. Innleiing .....	3
2. Teikneundervisning i eit historisk perspektiv.....	4
3. Teori .....	5
3.1 Forsking gjort av Liv Merete Nielsen og Nina Scott Frisch.....	5
3.2 Wilson's si forskning på teikning.....	7
3.3 Barns teikneutvikling med fokus på skjemaalderen .....	8
3.3.1 Karakteristiske trekk ved romframstilling i skjema .....	10
3.4 Sosiokulturell teori .....	11
3.4.1 Den næraste utviklingssona.....	11
4. Metode.....	13
4.1 Føresetnadane før aksjonslæringa starta.....	14
5. Gangen i aksjonslæringa .....	15
5.1 Kognitiv strukturering .....	16
5.2 Modellering – elevane fekk moglegheit til å kopiera ein kunstnar .....	18
5.3 Respons og instruksjon.....	19
6. Drøfting .....	21
6.1 Kognitiv strukturering .....	21
6.2 Modellering – elevane fekk moglegheit til å imitera og kopiera ein kunstnar .....	23
6.3 Respons og instruksjon.....	25
7. Konklusjon .....	26
Referanseliste .....	29

## Samandrag

Målet med mi forskning var å leggja opp eit undervisningsopplegg som kan vera eit eksempel på korleis ein kan leggja opp og betra teikneundervisninga i skulen. Eg retta difor fokuset mitt mot teikneundervisninga. Dette undervisningsopplegget vart eit ledd i pedagogisk utviklingsarbeid som kunne ha halde fram over lengre tid. Målet var ei strukturert teikneundervisning med stort læringsutbytte for elevane. Eg ville prøva å få til eit undervisningsopplegg som skulle leggja til rette for gode læringsprosessar ved teikning av rom i bilete. Fokuset la eg på å arbeida steg for steg i saman med elevane gjennom heile læringsprosessen, som gjekk føre seg i tre økter i kunst og handverkfaget. Eg brukte mykje tid på å læra elevane å bruke blikket når dei skulle teikna og når me observerte, auka styrer handa i teikning. Teikneoppgåvene dei fekk gjekk på å imitere andre bilete. Gjennom heile arbeidet bygde eg på støttestrategiane til *Tharp* og *Gallimore* som viser korleis ein kan støtte elevane i teikneundervisninga. Desse strategiane går eg meir detaljert innpå i oppgåva der eg viser til *Nina Scott Frisch* som har skriva doktorgrad der ho forska på barn og teikning. Forskinga til *Nina Scott Frisch* og *Liv Merete Nielsen*, som også har skriva doktorgrad om barn og teikning, var med på å gjera at eg ville forska på korleis eg på best mogleg måte kunne leggja opp eit godt undervisningsopplegg i teikning for elevar (Dregerud, 2001)(Frisch, 2003).

Metoden eg valgte å nytta i forskinga mi var aksjonslæring. Målet med aksjonslæring er at ein skal sjå på korleis situasjonen er her og no, og korleis ein ynskjer at den skal vera (Postholm og Jacobsen, 2011). Eg satt med opplysningar med bakgrunn i forskinga til Frisch og Nielsen om at det er for lite strukturert teikneundervisning i skulen. Det er mykje friteikning, men lite undervisning som lærer elevane å nytta seg av ulike verkemiddel i teikning. Dette gjer at elevane ikkje utviklar seg innanfor teikning, dei stig ikkje i ferdigheitsnivå, noko som igjen kan gjera at elevane sluttar å bruka teikning som eit uttrykksmiddel. Dette er fordi dei ikkje klarar å tilfredsstille seg sjølv med ferdigheitene i forhold til forventingane som dei har til seg sjølv. Difor ville eg med aksjonslæringa mi prøve å nå ein situasjon som gav strukturert teikneundervisning med gode læringsprosessar (Dregerud, 2001)(Frisch, 2003).

Validiteten av opplysningane som eg gir i oppgåva mi er av god overførbarhet til andre miljø. Det er ingenting som er i vegen for at undervisningsopplegget som eg utvikla og utførte i aksjonslæringa ikkje skal kunna nyttast i andre klassar. Ein kan også bruke det som utgangspunkt for undervisningsopplegg med andre kunnskapsmål. Men det er sjølvsagt ingen

garanti for at det kjem til å fungere likt i alle klassar, då det kan påverkast av elevgrupper og lærar.

Forskinga mi gav svært gode resultat. Undervisningsopplegget fungerte veldig bra, elevane fekk godt læringsutbytte og viste lærelyst under heile prosessen. Eg ser på dette gode resultatet som dokumentasjon på at strukturert teikneundervisning gir gode læringsprosessar og utvikling i teikneferdigheiter på ein positiv og kjekk måte om ein berre legg det opp på rett vis.

## 1. Innleiing

Eg vil i denne bacheloroppgåva fokusere på teikneundervisninga i skulen. Forsking viser at teikneundervisninga lett uteblir, eller er av låg kvalitet. Følgje av manglande teikneundervisning kan vera at elevane ikkje utviklar seg innanfor teikning, og i verste fall sluttar å nytta seg av teikning som eit uttrykksmiddel. Eit uttrykksmiddel som dei har nytta sidan dei var veldig små, og som er unikt fordi det etterlet seg teikn. Det er også ein leik som skapar rom for fantasi, utløp for kjensler og ein kan symbolsk besette det ein ynskjer (Frisch, 2010). Ein annan grunn til å leggja meir fokus på teikneundervisninga er at mange avgjeringar i samfunnet blir tatt på grunnlag av teikningar og bilete, det er framtid i visuell kompetanse (Dregerud, 2001). Vektlegg ein ikkje dette området heilt i frå grunnskulen av, kan eit utfall vera at ein i framtida vil mangle denne kompetansen. Det skal også nemnast at talet på timar som er utdelt til kunst og handverk faget i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK 06) er halvert i forhold til timane faget var tildelt i læreplanen som vart fastsatt i 1997 (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Med dette som bakgrunn vil eg difor i mi aksjonslæring legge opp eit undervisningsopplegg som eit ledd i pedagogisk utviklingsarbeid. Fokuset vil vera på gode læringsprosessar der barna skal få moglegheit til å utvikla teikneferdigheitene sine. Målet for undervisninga er at barna skal læra seg å skapa rom i bilete ved hjelp av teikneblyanten og ved å bruka blikket. Bakgrunnen for emnet i undervisningsopplegget er at i LK06 står det at elevane skal har lært seg å skapa rom i bilete etter gjennomført fjerdeklasse. Forskinga mi vil gå føre seg i fjerde klasse og i denne aldersgruppa befinn dei fleste seg på eit skjemastadie innanfor teikning. Eg vil då prøve å ta elevane vidare frå basislinja som er hyppig brukt i førestillingsteikning i denne alderen, til å skapa rom ved hjelp av overlapping og luftperspektiv i observasjonsteikning. Problemstillinga mi blir då følgjande: Korleis leggje til rette for gode læringsprosessar ved teikning av rom i bilete?

Eg har organisert oppgåva mi slik at ein først får eit lite innblikk i eit historisk perspektiv av teikneundervisninga i norsk skule. Så kjem eg innpå tidlegare forskning som er gjort på barns teikneutvikling, og knyter forskinga opp mot det sosiokulturelle læringssynet. Eg har valgt å fokusere på dei sosiale prosessane som er viktige i teikneprosessen, men dei kognitive prosessane er sjølvsagt også aktuelle. I metodekapitlet forklarar eg omgrepet aksjonslæring og går kort inn på kva føresetnadar eg stilte med. Deretter kjem ei beskriving av korleis den kvalitative forskinga gjekk føre seg. Til slutt kjem det drøfting av heile forskinga mi i lys av teorien som eg var inne på i teorikapitlet, før eg avsluttar med ein konklusjon.

## 2. Teikneundervisning i eit historisk perspektiv

Eg vil no gi eit lite innblikk i den historiske utviklinga i teikneundervisning i norsk skule. Etter ei forsiktig byrjing i 1850-åra kom handarbeidsfaga etter kvart inn i skulen. I legitimeringa av faga var det nytteomsynet som stilte sterkast, men også danning av individet og kulturarva var faktorar. Teikning, sløyd og handarbeid vart obligatorisk i byskulane frå 1889, men det var stor variasjon i undervisninga då det berre var rettleiande læreplanar og ulikt sjølvstyre i kommunar og land. Teikneundervisninga var prega av trening av auge og hand der metodisk formalisme fekk hovudvekt. Etter kvart kom strøymingar frå reformpedagogikken og kunstpedagogikken som førte til vektlegging på det estetiske og praktiske, dette fekk først utspel i teikning. Teikneundervisninga utvikla seg til å bli eit uttrykksfag, og ikkje lenger eit ferdigheitsfag. Etter *Forsøksplanen* vart teikning, sløyd og handarbeid slått i saman til eit fag, *forming*, i *Mønsterplanen for grunnskulen*, midlertidig utgåve, i 1971. Formingsfaget fant aldri heilt sin plass og når *Læreplanverket for grunnskulen, L97*, kom, vart det igjen gjort endringar. Faget fekk då namnet *kunst og handverk*. Strukturen i faget vart no *bilete-biletkunst og skulptur og bruksform* (Kjosavik, 2001). I dag kan ein sjå i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06*, at kunst og handverkfaget er delt inn i fire hovudområder; *visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur*. Innanfor desse hovudområda finn ein ulike kompetansemål som er direkte eller indirekte knytt til teikning. Timane som er tildelt i faget er halvert frå forgje læreplan, timetalet er på 477, og desse timane skal dekkja alle dei fire hovudområda i løpet av grunnskulen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Vidare står det i formålet for faget at elevane skal tileigna seg kunnskap om form, farge og komposisjon. Dette er avgjerande for å kunna laga produkt som vil kunna fungera, og for å klara å framføra visuelle bodskap på ein hensiktsmessig måte. Dette gjer at elevane kan nytta denne kunnskapen i deltaking i demokratiske belutningsprosessar i eit samfunn der det er stadig aukande at informasjonen blir kommunisert visuelt. Ein får utvikling i personleg vekst, ein får innflyting på sine eigne omgivningar og ein kan bidra med kreativ nytenking i eit større samfunnsperspektiv. I faget går kompetansemåla i ein progresjon frå å fokusera på å teikna etter eigne opplevingar, til å nytta seg av enkle verkemiddel for å skapa rom. Deretter skal perspektiv takast i bruk for å skapa rom, ein skal nytta verkemiddel for å skapa spanande komposisjonar og ein skal bruke ulike typar skygge i teikningane. Dette er oppsummert ut i frå kompetansemåla for 1. til 7. trinn, og ein ser at elevane skal ha ei utvikling i teikneferdigheitene for å oppnå desse måla (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

### 3. Teori

Eg vil i dette kapittelet ta føre meg tidlegare forskning på barn og teikning. Eg har vald å trekke fram forskarane *Liv Merete Nielsen*, *Nina Scott Frisch*, *Brent Wilson* og *Majorie Wilson*.

Deretter kjem eg inn på teikneutvikling og til slutt tek eg føre meg læringssynet sosiokulturell teori som eg knyt forkinga mi opp mot.

#### 3.1 Forsking gjort av Liv Merete Nielsen og Nina Scott Frisch

*Liv Merete Nielsen* er professor og arbeider ved *Høgskulen i Oslo*, ved *Avdeling for estetiske fag*. I juni 2000 disputerte ho for doktorgrada på *Arkitektthøgskulen i Oslo*

(universitetsforlaget, u.å.). Eg vil no ta føre meg hennar forskning som ho uttalte seg om i eit intervju me bladet *FORM* i år 2001.

Hovudområdet til Nielsen i doktorgradavhandlinga er viktigheten av det å retta fokus på kompetansebygging innan visuell kommunikasjon i grunnskulen. I grunnskulen vil dei grunnleggjande haldningane til kunst, design og arkitektur utvikla seg. Avhandlinga til Nielsen tek føre seg visuell kommunikasjon i forhold til dagens samfunn, og viser til korleis fleire avgjeringar blir tatt på bakgrunn av teikningar og bilete. Nielsen seier i intervjuet at det ofte er personar utan visuellkompetanse som blir satt til å ta avgjeringar på grunnlag av teikningar og bilete når det skal skje endringar i dei bygde omgivnadane (Degerud, 2001).

Begrensingane som Nielsen måtte gjera i forkinga var å setje fokuset på teikning innanfor visuell kommunikasjon, og konsentrera seg om korleis romlege representasjonar vart nytta. Elevane som vart undersøkt var i frå heile landet og dei vart følgde frå dei var åtte til dei var tretten år. Undersøkningsperioden var frå 1992-1997, då me hadde *Mønsterplanen for grunnskulen 1987* som læreplan (Degerud, 2001).

I undersøkinga til Nielsen er det ingenting som tyder på at den utvalde barnegruppa fekk noko form for systematisk teikneundervisning med fokus på å skape rom og dybde i teikningane gjennom undersøkningsperioden. Det kom også fram at teikneaktiviteten sank drastisk då barna kom i 11-12 års alderen. Dette gjekk føre seg i ein periode der elevane hadde gode rammebetingingar i skulen og karakterane som vart satt i faget viste at prestasjonane til elevane var veldig bra (Degerud, 2001).

Nielsen tolkar og forklarar desse motstridande opplysingane med at lærarutdanninga på 70- og 80-tallet var prega av synspunkta til *Viktor Lowenfeld*. Hans synspunkt satte blant anna sitt preg ved at det vart mangel på lærestoff i teikning, og lite fokus på undervisning i teikning, men det var ei velvillig karaktergiving (Degerud, 2001).



Nielsen seier i intervjuet med bladet FORM at ho ikkje trur lærarane som vart utdanna i den romantiske ideologien til Lowenfeld såg at barn slutta å teikna fordi dei ikkje underviste i teikneferdigheiter. Teorien til Nielsen her er at når barn ikkje når ferdighetsnivået i teikning som tilsvarar det dei forventar av seg sjølv, så sluttar dei å teikne og prioriterer heller skrift og tale framanfor det å visualisere. Nielsen påpeiker viktigheten av at læraren gir elevane utfordrande oppgåver og tema, og rettleiing i teikninga, og ikkje berre lar dei teikna fritt (Degerud, 2001).

*Nina Scott Frisch* er høgskulelektor i kunst og handverk ved *Høgskulen i Nesna*. Ho har skrive doktoravhandling med fokus på teikning. Eg vil først trekkje fram artikkelen ho har skrive om forskning på teikning heilt ned i barnehagealder; *Å løsne på knuten "Tegnekrise"*. *Teiknekrise* er eit omgrep som innanfor det faglege miljøet i kunst og handverk forklarar opplevinga som barn sit med når dei ikkje klarar å teikne slik dei ynskjer. Dei har ikkje teikneferdighetar som tilsvarar forventningane til seg sjølv. Dette går overeins med Nielsen sin teori om kvifor teikneaktiviteten sank blant barna (Frisch, 2003).

Også Frisch viser til at kulturen vår inneheld mykje informasjon basert på bilete. Skal ein kunna bruka og utvikla den visuelle kulturen vår, må ein også ha kunnskap og ferdigheitar som konsumentar og produsentar. Dette går overeins med Nielsen si poengtering av analfabetisme – leseforståinga, når folk tek avgjeringar på grunnlag av teikningar som dei ikkje forstår. Ein må kunne forstå både bilete og biletspråk, og ein må sjølv kunna kommunisera visuelt. Den mest grunnleggjande forma for visuell kommunikasjon i todimensjonale materiale er teikning, og det er også eit grunnlag for å kunna læra seg å utvikla tredimensjonal form (Frisch, 2003).

Frisch påpeiker at forskning dokumenterer det sosiale aspektet ved læringsprosessane i teikning. Når barna teiknar er dei i interaksjon med omgivnadane, andre barn og vaksne. Ved å teikna ulike gjenstandar som er rundt dei, ved å teikna av kvarandre, av læraren og av andre bilete som finnes i kulturen, lærer barna å teikne. Målet er at barna skal oppnå det som Frisch omtalar som visuell kontroll. Det vil seie at barnet motorisk klarar å kontrollera dei formene som det ser, og fangar forma på papiret. Her er blikket veldig viktig i arbeidet med visuell kontroll (Frisch, 2003).

Vidare i artikkelen viser Frisch til sosiokulturell teori og Vygotsky. Dette kan du lesa meir om der eg knyt forskinga mi opp mot den sosiokulturelle teorien. Innanfor sosiokulturell teori og Vygotsky er pedagogisk stillasstøtte og den næraste utviklingssona sentrale omgrep. Stillaset

skal vera at ein tilbyr barna støtte både fysisk og mentalt i lærings situasjonane. Frisch trekk fram *Tharp og Gallimore* sine seks strategiar som kan støtte barna i læringsprosessane med teikning (Frisch, 2003). Det var desse strategiane eg tok utgangspunkt i, i aksjonslæringa mi.

Støttestrategiane er følgjande:

- 1) **Modellering** – Her gir ein barna moglegheit for imitering. Barna brukar ofte av denne metoden utan at den blir presentert for dei. Dei kopierer figurale teikn som andre har laga før dei. På den måten tileignar dei seg kompetansen som ligg i å teikna akkurat dette figurale teiknet som dei har vald å sjå etter.
- 2) **Forsterking** og 3) **Respons** går på tilbakemeldingane som barna gir kvarandre og tilbakemeldingane barna får av læraren. Her skal ein sikra dei gode teikneprosessane som barnet er inne i. Ein oppmuntrar barna, rettleiar dei og vurderer teikningane deira.
- 4) **Instruksjon** og 5) **å stilla spørsmål** – her blir språket involvert som ein viktig komponent. Ein viktig del av teikneprosessen kan nettopp vera dialogen og samtalen som ein tek med inn i instruksjonen. Brukar ein eit felles omgrepssystem kan ein hjelpe barna i å bevisstgjera ei visuell form for dei. Det at ein stiller spørsmål er ein grunnleggjande læringsstrategi. Den sansemessige bevisstheten utviklar seg gjennom ord og tankar.
- 6) **Kognitiv strukturering** – blir definert som to ulike strukturar. Den eine strukturen er i teikning er når ein forklarar og beskriv korleis bilete og gjenstandar er bygd opp og satt i saman. Den andre strukturen er at barna sjølv får moglegheit til å oppdage og skapa seg sine eigne strukturar for å forstå. Dette blir då strukturar for handlingane som går føre seg i sjølve læringsprosess (Frisch, 2003).

Frisch viser også til *Bruner* som seier at læraren må beherska to ”teoriar”. Læraren må kunna oppgåva som skal løysast, med andre ord så må læraren kunna teikna. Den andre er at læraren må kunna pedagogikken sin, og då ha kunnskap om barnet (Frisch, 2003).

### 3.2 Wilson's si forskning på teikning

*Brent Wilson og Majorie Wilson* er ledande innanfor forskning på barneteikning, dette er forskarar som Frisch også viser til i doktorgradsavhandlinga si. Wilson og Wilson (1977; 1980; 1982b; 1985) undersøkte og analyserte barns frie teikning og teikneprosessar. Desse analysane viste korleis, og i kva grad barn lærte å teikna av andre barn og i frå ein biletleg kultur overfor barn. Wilson viser i undersøkinga at barna er i ein sosial prosess når dei lærer å

teikna. Dei kommuniserer gjennom bruk av sosialt og kulturelt framkalla visuelt språk. Eg vil no trekke fram noko av det som dei har kome fram til gjennom forskning (Frisch, 2010).

Det å teikne bilete er noko alle gjer ein eller anna gong. Grunnane for å teikna kan vera så mange, nokre kan enkelt forklare kvifor dei teiknar, medan for andre er det vanskeleg å sei kvifor. Kunstnarar, amatørar, unge menneske og barn teiknar fordi dei symbolsk besett det dei ynskjer. Gjennom teikning kan dei vera nokon andre og dei kan vera ein annan stad i tankane enn kvar dei er i den verkeleg verda. Ein kan bearbeida kjensler og ein kan uttrykka idéar som ein sit inne med ved å få det ned på eit ark. Teikning er kjekt og morosamt, det kan gi glede og vera ei form for leik – ein unik leik fordi du etterlet deg grafiske teikn. Nokre er forbløffa over at dei kan teikna ting som er i verda, medan andre er forbløffa over at dei kan teikna ting som ikkje finnes, og som aldri kjem til å finnes. Ein ser andre sine teikningar og vil prøve å gjere det same sjølv, her kjem igjen det sosiale aspektet fram. Når ein teiknar tileignar seg også kunnskap om ein teknikk, eit medium og ein prosess (Hurwitz, Wilson & Wilson, 1987).

Skulen underviser i det som samfunnet ser på som viktig. Teikning har fått ein viktig plass i skulen fordi det kan bidra til elevane sine kognitive prosessar, til kompetanse og evner i bruk av eit verdifult symbolsk system. Teikning og anna form for kunst er som vindauger mot verda. Gjennom desse vindauga kan ein skapa draumar, visjonar, og kjensler. Ein kan skapa sine egne meiningar om kva som er vakkert og av kvalitet. I skulen skal teikneundervisning bevisst strebe mot idéar om verda for å utvida oppfatninga barn har av omgrep. Dette gjer ein gjennom å skapa og gjenskapa kunstnarisk erfaring og kunnskap (Hurwitz, Wilson & Wilson, 1987). Når ein teiknar kan ein fortelje ei historie, ein kan lære andre og ein kan sjølv lære, ein kan bruke teikning som hjelp i å forklare, ein kan skapa noko nytt, ein oppdagar, ein kan kommunisere og tenke. Teikning er eit samspel av fleire prosessar (Frisch, 2010).

### 3.3 Barns teikneutvikling med fokus på skjemaalderen

Eg vil no gå inn på skjemastadiet i teikning sidan det normalt sett er på dette stadiet elevane i fjerde klasse er. Her har eg brukt *Lowenfeld* og *Gullberg* som referansar, då dei har skrivne gode bøker om barns teikneutvikling.

Skjemaalderen viser til det teiknestadiet som barn er i frå sju til ni-års alderen. Barna i denne alderen har ofte eit *skjema* som dei teiknar, dette skjemaet gjentek dei gang etter gang dersom det ikkje er noko oppleving som rettleier og påverkar barnet til å forandre på det (Lowenfeld og Brittain, 1990). Eg vil påpeike at skjema blir brukt i førestillingsteikning, til dømes når barna sit og teiknar ut i frå si eigen forståing om korleis ting er. Det blir ikkje brukt i

observasjonsteikning som eg nytta i aksjonslæringa mi. Eg vil legge vekt på skjemateikning av rom, sidan det var framstilling av rom eg arbeida med i saman med elevane. Før eg går meir inn på skjemaalderen vil eg kort beskrive teikneutviklinga til barn før dei når ni – ti årsalderen, med hovudfokus på skaping av rom i bilete. Alle barn er ulike og difor kan det sjølvsagt vera store skilnadar på teikneutviklinga blant barna, og mi beskriving av teikneutviklinga vil berre vera antyding og ikkje ein fasit på kvar barn befinn seg i den aktuelle alder (Gullberg, 1996).

Frå eitt-årsalderen og til tre-årsalderen utviklar barna seg i frå å rable til å bruka meir mønster. Figurane dei teiknar er strødd utover arket, skilt frå kvarandre. Så skjer det ei forandring. Formene byrjar å representera noko, slik som *hovudfotingen*, eit stort hovud med bein som representerer menneske, og formene blir meir systematisert i forhold til kvarandre. Dei blir gjerne plassert i klynger, og etter kvart langs nedre kant. Ved fem-årsalderen byrjar barn å ta i bruk basislinje og himmellinje, desse omgrepa vil eg kome tilbake til. Etter kvart nyttar dei seg også av utbretting i teikningane der det er blanding av synsvinklar. Komposisjonane får eit klart horisontalt eller vertikalt preg. Ved åtte – ni årsalderen byrjar barna etter kvart å nytte overlapping i teikningane, men det er framleis horisontalt og vertikalt preg i komposisjonane, og dei nyttar seg av skjema (Gullberg, 1996).

Skjemastadiet må ikkje forvekslast med bruk av stereotype gjentakningar. Ulikskapen er at eit skjema er fleksibelt, det gjennomgår mange forandringar og avvik, medan stereotype gjentakningar alltid forblir dei same (Haabesland og Vavik, 2000).

Allereie i første klasse har barn funne fram til skjema som tilfredsstillar deira førestillingar om ulike ting. Typiske og karakteristiske trekk for skjemaalderen er eit krav om klarheit og symmetri. Papiret blir nytta som *bakgrunn* og formene som er teikna er tydeleg skilte frå kvarandre. Alt som er med i biletet har også blitt satt i ei logisk forbindelse med kvarandre (Haabesland og Vavik, 2000).

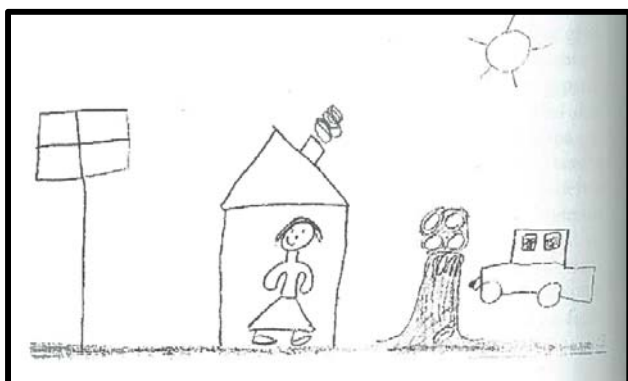
Alle skjema er individuelle. Korleis eit barns skjema er, er avhengig av barnets personlegdom og i kva grad læraren har klart å aktivera barnet sitt passive viten medan det dannar sine omgrep. Eit skjema representerer det omgrepet som barnet har utvikla seg til, barnets aktive viten om ting rundt seg. På same måte som skjemaet refererer til ting, refererer det også til rom og skikkelsar på same måte. Eit døme kan vera at barnet teiknar eit hus med tak og vinduer, medan døra manglar. Så får barnet ei bestemt oppleving og etter denne opplevinga

får døre særleg betydning. Barnet tilfører døre i teikninga og gjer då ei forandring i skjemaet (Lowenfeld og Brittain, 1990).

### 3.3.1 Karakteristiske trekk ved romframstilling i skjema

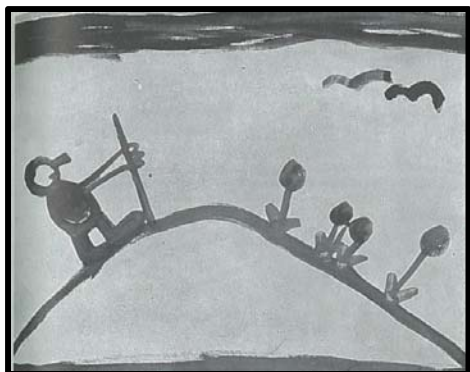
På skjemastadiet oppdagar barnet at det er ein bestemt orden på dei romlege forholda. Barnet går vekk i frå å berre tenkja *det er ein mann*, eller *det er eit tre*, til å setja desse tinga i forhold til kvarandre i teikninga. Barnet får forståing for at alt står på jorda. Denne bevisstheten om at barnet sjølv er ein del av omgivnadane uttrykkjer barnet gjennom å nytte seg av ei *basislinje*. Dette symbolet er ei linje som går på tvers av biletet til barnet, og alle element i biletet er plassert på denne linja. Bevisstheten om rommet blir uttrykt gjennom at alle blir inkludert i eit felles, romleg forhold på basislinja (Lowenfeld og Brittain, 1990).

Barn identifiserer alltid basislinja med jorda, sjølv om det eigentleg er innlysande at ting i verkelegheiten ikkje står på ei linje. Men dei forstår forholdet mellom seg sjølv og omgivnadane. Barn benyttar seg også av ei *himmellinje*. Normalt teiknar barna denne linja langs øvste kant av papiret, og rommet som då blir mellom himmellinja og basislinja blir av barna sett på som luft (Lowenfeld og Brittain, 1990).

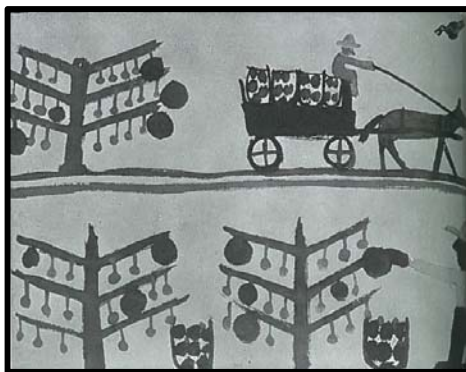


Døme på basislinje. Kopiert frå Gullberg, 1996.

Basislinja kan også vera som del av eit landskap. Barnet inkluderer då basislinja fleire stader på arket for å få fram eit landskap. Til dømes kan det vera ei linje nedst på arket som jordas overflate, så kjem dei ei bua basislinja som skal representera eit berg. Bergmassen betyr ingenting for barnet, det er basislinja som har betydning. Det er sjeldan at barnet teiknar noko som ikkje er i kontakt med ei av basislinjene. Når barna brukar to basislinjer i bileta sine har dei starta på eit utvikling mot perspektivbruk. Men bileta deira er framleis todimensjonale (Lowenfeld og Brittain, 1990).



Døme på basislinje fleire stadar på arket. Kopiert frå Lowenfeld og Brittain, 1990.



Døme på basislinje fleire stadar på arket. Kopiert frå Lowenfeld og Brittain, 1990.

### 3.4 Sosiokulturell teori

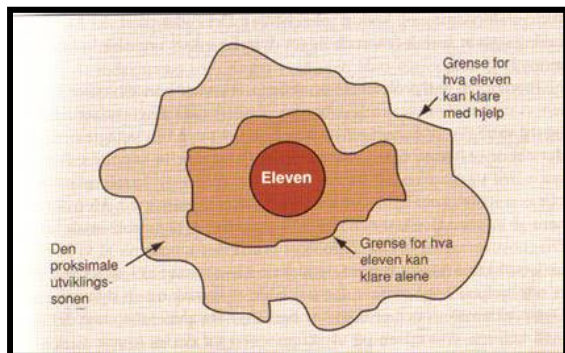
Tidlegare var eg inne på forskinga til Wilson's og Frisch, og korleis dei ser på teikneaktivitet som ein sosial prosess. Barn nyttar seg av den biletlege kulturen rundt seg, dei lærer av kvarandre i ein sosial setting, og dei lærer ved hjelp av ein vaksen med meir teiknekunnskapar enn dei sjølv. Dette var eg også inne på tidlegare når eg tok føre meg støttestrategiane til Tharp og Gallimore. Det er difor naturleg å setja teikning og teikneundervisning inn i eit sosiokulturelt perspektiv (Frisch,2010).

*Lev Vygotsky* (1896-1934), russisk psykolog, er ein sentral teoretikar som til tider blir omtala som sosial konstruktivist. Teorien til Vygotsky er sentral innanfor den sosiokulturelle teorien. Denne teorien byggjer på barns kognitive utvikling, som vil seia korleis mennesket utviklar sin intelligens og forståing for korleis verda er, i tillegg byggjer den på korleis kultur og samfunn blir ein del av individet. Frå barnets fødsel er det ein del av ein sosial samanheng der språk og kultur spelar ei vesentleg rolle. Teorien til Vygotsky legg stor vekt på sosial samhandling og at ein skal bruke språket i lærings- og utviklingsprosessen. Dette blir difor ein motsetnad til informasjonsbehandlingsteoriane og Piagets teori der fokuset først og fremst er på kva som skjer på det mentale planet til enkeltindividet. Av Vygotsky blir læring sett på som ein sosial prosess. Dette er fordi det ikkje vil gå føre seg noko læring dersom individet ikkje står i eit samspel med dei sosiale omgivnadane som det omgås med. Dette kan vera i klasserommet, i venneflokket eller kulturen (Imsen, 2005).

#### 3.4.1 Den næraste utviklingssona

At all intellektuell utvikling og all tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet, er eit sentralt poeng hos Vygotsky. Tenkinga som individet gjer individuelt og sjølvstendig er eit resultat av eit sosialt samspel mellom barnet og andre menneske. Det er sosialt betinga. Utviklinga går

frå at barnet gjer noko saman med andre, til ei tilstand der barnet kan gjere dette åleine. Det kan anten vera ein vaksen , ein annan meir kompetent person, eller andre hjelpemiddel. Her kan ein trekke inn den næraste utviklingssona som har stor pedagogisk interesse, og som er eit viktig poeng i Vygotsky sin teori. Den vaksne, eller andre hjelpemiddel, blir ein medierande hjelper overfor barnet, ved å visa og forklara (Imsen, 2005).



Illustrasjon av den næraste utviklingssona, også kalla proksimal utviklingszone. Kopiert frå Imsen, 2005.

Erfaringa gjer ein dermed først i ei sosial ekstern setting der ein samhandlar med andre menneske. Dette skjer på det intermentale planet. Etter kvart vil erfaringane bli internalisert individuelt til det intramentale planet (Vygotsky, 1978) i (Frisch, 2003). Dette definerer ein som internalisering fordi det skjer ein intern rekonstruksjon av ein ekstern operasjon. Under denne internaliseringsprosessen er ikkje barnet ein passiv deltakar, men derimot ein aktiv samarbeidspartnar i prosessen. Det er ei sentral utfordring for pedagogen å stimulere til læring, altså at erfaringane utviklar seg frå det intermentale planet i ein ekstern, sosial setting til det intramentale planet som internalisert kunnskap. Dette er kjerna i sosiokulturell teori. Det er fleire forhold som ut i frå Vygotsky sin analyse som må leggjast til rette for at erfaringane i den eksterne sosiale konteksten kan bli internalisert. Ein av faktorane er at ein nyttar ulike former for støtte i det som Vygotsky omtalar som den *proksimale utviklingssona*, eller den *næraste utviklingssona*. Her kjem det *pedagogiske stillaset* inn, som eg vil kome tilbake til seinare (Frisch, 2003)(Imsen, 2005).

Det å utnytta utviklingssona ved å stimulera barnet til å arbeida aktivt saman med andre, er ei pedagogisk utfordring. Ein skal gi støtte og hjelp til barnet på vegen som det går for å klara oppgåva åleine. Når ein då spør kva som er barnets evnenivå må ein skilje mellom kva barnet klarar på eigenhand og kva det klarar med hjelp i frå ein vaksen, eller til dømes ein medelev. Forskjellen mellom desse to nivåa er det som vert kalla den *proksimale utviklingssona* (Bråten, 1996) i (Imsen, 2005). Denne sona ligg i mellom det som eleven klarar på eigenhand, det *aktuelle utviklingsnivået*, og det *potensielle utviklingsnivået* (Vygotsky, 1978) i (Frisch,

2003). Læringa går føre seg i den *næraste utviklingssona*, som betyr i den fasen eller avstanden som er mellom dei to ulike utviklingsnivåa. Det *potensielle utviklingsnivået* tilsvarar så langt som barnet kan klare å nå på eit gitt tidspunkt med støtte (Frisch, 2003).

Pedagogisk stillas, som eg nemnde over, er ein metafor som blir nytta i pedagogisk samanheng om læring i den *proksimale utviklingssona*. Det var *Bruner* som kom opp med dette omgrepet (scaffolding). Den vaksne, eller eventuelle andre hjelpemiddel, skal vera eit støttande inngrep i undervisninga. Ein skal hjelpe eleven ut i frå det nivået som han er på. Sit eleven med lite kompetanse i forhold til oppgåva, må han få meir hjelp og støtte enn om han sit med mykje kompetanse. Teorien til Vygotsky om den *næraste utviklingssona* støtter dermed opp under prinsippet om tilpassa opplæring, og gir det ein sentral plass i den intellektuelle utviklinga til eleven (Imsen, 2005).

#### 4. Metode

Metoden eg valgte å nytta i forskinga mi er *aksjonslæring*. Dette er ein *kvalitativ* metode som vil seia at eg arbeida med *mjuke* data i form av tekstar som eg skreiv medan eg gjennomførte aksjonslæring, og som eg måtte fortolka (Johannesen og Tufte, 2002). Aksjonslæring er læring med utgangspunkt i aktivitetane som utspelar seg i klasserommet. Ein stiller spørsmål til sin eigen praksis med mål om å gjera forandringar til det betre. Aksjonslæring kan definerast som ”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe” (Tiller, 2006, s.52) i (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 19). Ut i frå *Revans* (1984) syn er essensen i aksjonslæringa at ein heilt i frå byrjinga der ein er prega av uvitenhet, risiko og forvirring skal utvikla seg til å stilla spørsmål som er meir innsiktsfulle. Han peiker også på tre hovudformål med aksjonslæringa, desse formåla går ut på at ein gjennom utprøvinga skal gjera nyttige framskritt når det gjeld korleis ein handterer eventuelle problem i eit organisasjonsmiljø. *Postholm* og *Jacobsen* tilfører også handtering av moglegheiter. Deltakarane i aksjonslæringa må også få tilstrekkeleg med spelerom der dei kan læra på eigenhand og i saman med kollegane. Til sist trekk han fram at lærarane og andre som er innanfor ledarutvikling må bli oppmuntra til å starta *på ny frisk* i faga sine (Postholm og Jacobsen, 2011).

*Langslet* (2005) (sitert i Postholm og Jacobsen, 2011, s. 20) har tre spørsmål som ein kan nytta som retningsgivande for endring. Spørsmåla går på korleis den ønskelege idealsituasjonen er, kva endringar må gjerast for å koma der me ynskjer og kva tiltak som



allereie er satt i gong. Når ein stiller seg sølv slike spørsmål blir det ein sjølv som har kontroll over situasjonen som skal utspela seg. Endrings- og utviklingsarbeidet blir også prega av positive tankar fordi ein tek ikkje føre seg kva problemet er per i dag, men ser heller på kvar ein ynskjer å koma. For min del vart ikkje det siste spørsmålet aktuelt då eg byrja på noko nytt, eg haldt ikkje fram med noko som allereie var starta på. Men eg hadde eit mål om ein idealsituasjon der undervisninga skulle gi elevane gode læringsprosessar og utvikling innanfor teikning. Det var dette eg ønska å oppnå, og for å koma der ville eg prøva ut eit undervisningsopplegg for å sjå om det var noko som ville fungera.

I følgje Revans (1982; 1984)(sitert i Postholm og Jacobsen, 2011, s. 20) skal ein sjå like mykje framover som bakover når ein driv med aksjonslæring. Ein skal ut i frå spørsmål retta mot eigen praksis sjå for seg kva moglegheiter ein har for å utvikling og endring som skal gjera situasjonen enda betre (Postholm og Jacobsen, 2011).

Lærarane skal stilla seg spørsmål til noko som går føre seg i pågåande praksis før ein startar på arbeidet. Det må vera konflikthar som skal løysast og moglegheit for å utvikla noko mot ein idealsituasjon. Når lærarane forskar i sitt eige klasserom kan dei vidareutvikla sin eigen praksis og målet er at det skal føre til at elevane får større læringsutbytte (Postholm og Jacobsen, 2011).

Grunnen til at eg valgte denne metoden var at ved å gjennomføre aksjonslæring fekk eg prøvd ut eit undervisningsopplegg. På den måten fekk eg innhenta informasjon til problemstillinga mi ved at eg observerte elevane under læringsaktiviteten. Deretter analyserte eg funna mine frå undervisningsøktene, korleis det gjekk, kva syntes elevane, lærte dei noko, også vidare. Til slutt kunne eg kome til ein konklusjon om opplegget og gjennomføringa bevegde seg mot retninga eg ønska. Og om det var eit vellykka undervisningsopplegg som kan nyttast i teikneundervisninga. Drøftinga av forskingsarbeidet mitt kan du lese om seinare i oppgåva mi.

#### **4.1 Føresetnadane før aksjonslæringa starta**

Det var ulike føresetnadar som kunne spela inn på sjølvne undersøkinga mi. Føresetnadane som gjekk på meg som lærar var at eg sat med kunnskap om teikning. Eg har gått tre år på teikning, form og farge i vidaregåandeskule, og har så tatt *Kunst og handverk 1* ved *Høgskulen Stord/Haugesund*. Teikning er difor noko eg personleg interesserer meg veldig for, og gjennom skule og teikning på fritida har eg tileigna meg ein viss grad av kunnskap. Dette var nok ein faktor som kunne spela positivt inn på undersøkinga. Elevane som eg skulle

arbeida med har også ein lærar som interesserer seg sterkt for faget og ho har hatt ein del teikning i saman med dei. Men dei har ikkje blitt undervist direkte i det som eg skulle lære dei. Dei hadde høyrte om nokre av omgrepa, men ikkje utført og arbeida med dei. Dei hadde heller ikkje arbeida steg for steg i teikneprosessar slik som eg gjorde i saman med dei. Dette var også ein faktor som kunne spela inn. Dette er faktorar som ein kan ha i tankane når ein les korleis undervisningsopplegget gjekk føre seg, og i drøftingsdelen.

## 5. Gangen i aksjonslæringa

Eg vil no ta føre meg gangen i aksjonslæringa ut i frå støttestrategiane som eg nytta. Dersom ein ynskjer å sjå planleggingsdokumentet som eg skreiv til aksjonsarbeidet kan ein sjå vedlegg 1 og 2. Som hjelp til inspirasjon i planlegginga nytta eg hovudboka til *Koppers, De Winter og Stapel* med tittelen *Barn lærer å teikne*, og eg nytta ei tilhøyrande bok med fokus på å skape rom (Koppers, De Winter & Stapel, 1993).

Eg la opp undervisningsopplegget mitt slik at me skulle arbeida steg for steg, ikkje fokusera på for mykje av gangen. Målet var at elevane skulle få utfordringar som gjekk på å skapa rom i bilete, og teknikkane som skulle takast i bruk var overlapping og luftperspektiv, men eg skulle også introdusera dei for nokre andre teknikkar. Teikneoppgåvene la eg opp slik at dei skulle teikna etter eit allereie eksisterande bilete, dei skulle difor bruka blikket og teikna etter ein modell. Dette bryt med skjemateikning som eg var inne på tidlegare, då det blir brukt i førestillingsteikning, medan me arbeida med observasjonsteikning. Men dei ville få påverknadar som kanskje kunne kome fram skjemateikningar seinare.

Me starta med å gå ned til sjøen for å studere korleis fjella overlappa kvarandre på andre sida av fjorden og korleis fargane var i landskapet som låg langt i frå oss. Her peika eg då på farge og luftperspektiv, og at me kan sjå at ting ligg lenger bak ved at noko blir overlappa. Her var det eg som lærar som styrte blikket til elevane, og var med på å gi dei inntrykk. Det som elevane lærte på denne turen då me var ute å observerte naturen, tok dei med seg vidare i aksjonsarbeidet mitt. I løpet av aksjonsarbeidet mitt skulle elevane laga to bilete, ein teikning i fargar og ein i gråtonar. Begge bileta skulle stillast ut på ein foreldrekveld.



Tur til sjøen for å sjå på luftperspektiv og overlapping.

Eg la som sagt opp undervisningsopplegget etter sosiokulturell teori og Vygotsky. Her byggjer eg då på at læring først går føre seg i ein sosial kontekst der språk og dialog har ein viktig betydning i læringsprosessen. Seinare nyttar elevane seg av kunnskapen sjølv på det individuelle planet (Frisch, 2010). Eg nytta meg av dei seks støttestrategiane som Tharp og Gallimore meiner kan nyttast som stillas i den næraste utviklingssona. Desse viser som sagt også Frisch til, og støttestrategiar i den næraste utviklingssona er også veldig sentralt i den sosiokulturelle teorien. Ein skal nytta ulike pedagogiske strategiar for å hjelpa elevane i å nå det neste potensiella utviklingstrinnet (Frisch, 2003).

### 5.1 Kognitiv strukturering

Kognitiv strukturering i teikning går på å forklare korleis eit bilete er bygd opp (Frisch, 2003). Eg la spesielt vekt på dette i lyttekroken der eg forklarte korleis bileta er bygd opp med illusjon av rom ved hjelp av ulike teknikkar. Men kognitiv strukturering vart også brukt i dialogen med respons og instruksjon. Både i lyttekroken og i rettleiinga av elevane gjekk det veldig mykje på å trene opp blikket deira. Dei trengte hjelp til å læra seg å sjå. Difor vart opptrening av å bruke blikket veldig sentralt i den kognitive struktureringa og elles gjennom heile prosessen.

I begge undervisningsøktene samla eg elevane i lyttekroken først. Her forklarte og konkretiserte eg korleis ulike teknikkar blir brukt i bilete for å skapa rom. Dette gjorde eg ved hjelp av lysbilete framvising der eg nytta mange bilete for å konkretisera, og litt forklarande tekst. Eg viste dei heile vegen kva dei skulle sjå etter, på den måten fekk dei trening i å bruka blikket. Under kan du sjå nokre av bileta som eg brukte.



Døme på luftperspektiv. Kunstnaren er *Kittelsen*. Henta frå [www.mikro.nasjonalmuseet.no](http://www.mikro.nasjonalmuseet.no)



Døme på luftperspektiv. Kunstnaren er *Kittelsen*. Henta frå [kittelsen.efenstor.net](http://kittelsen.efenstor.net)



Døme på overlapping. Kunstnaren er *Per Flatøy*. Henta frå <http://www.flatoy.no/>

I første økta var det fokus på overlapping for å skape rom i bilete. Elevane var veldig flinke til å delta i samtalen om kvar me kunne sjå overlapping i bileta og korleis det var med på å skapa rom. Etterpå såg me på eit *stilleben*, ulike gjenstandar satt i ein komposisjon, som eg hadde satt opp på førehand. Her studerte me korleis tinga stod framanfor kvarandre og korleis det var ulikt i frå kvar me satt i forhold til stillebenet. Eg tok også fram nokre elevar for å konkretisera overlapping enda tydelegare ved å stilla dei framanfor einannan. Til slutt viste eg på tavla kva oppvarmingsaktiviteten gjekk ut på, slik at dei visste kva dei skulle gjera når dei kom på pultane. Dette var ei enkel oppgåve som gjekk på å teikna ballongar og drakar som overlappa kvarandre. Den skulle uforast på stort gråpapir for å løyse opp handa før sjølve teikneoppgåva starta.

I den andre undervisningsøkta mi fokuserte eg på luftperspektiv, men var også innom fargeperspektiv når eg presenterte mål og emne for timen og då eg gjekk gjennom lysbilda. Her brukte eg nokre av fotografia som me tok nede ved sjøen. Sidan det var gråblyant elevane skulle teikna med nytta eg også bilete i gråtonar i lysbileteframvisinga. På den måten fekk dei sjå korleis dei skulle arbeide. I denne økta var elevane like ivrige som i førre økt, og dei viste tydeleg at dei hadde lært noko sist gong. I tillegg til å vise bilete som illustrerte kva elevane skulle arbeida med, gjekk eg også inn på gråtoneskalaen, for å visa kor mange ulike gråtonar ein kan få fram med gråblyant. Dei var også veldig nyskjerrige på kva teikneoppgåva skulle vera i denne timen. Før dei fekk starta med teikninga forklarte eg dei korleis dei skulle bruka teikneblyantane, og korleis nokre av blyantane var mjukare enn andre. Eg viste også korleis dei skulle skravera seg ein gråtoneskala i oppvarmingsaktiviteten.

## 5.2 Modellering – elevane fekk moglegheit til å kopiera ein kunstnar

Elevane fekk to ulike teikneoppgåver fordelt på to undervisningsøktar. Begge oppgåvene gjekk på å kopiera eit bilete. Under kan du sjå bileta som dei kunne velje i.

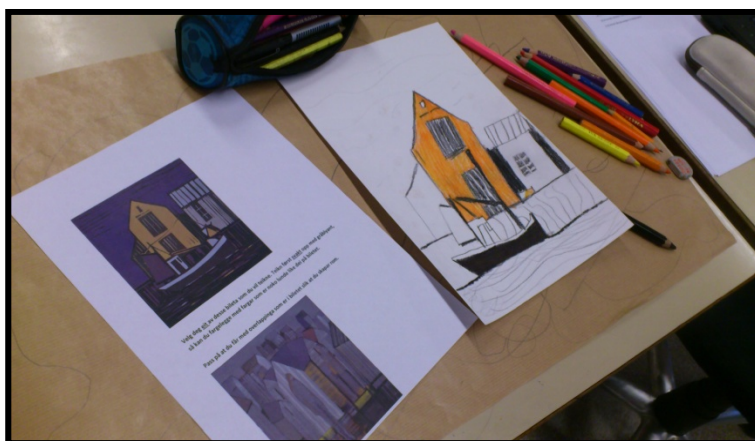


Dette var bileta dei kunne velje mellom når dei arbeida med overlapping. Kunstnaren er Per Flatøy. Henta frå [www.flatoy.no](http://www.flatoy.no)



Desse tre bileta i gråtonar kunne elevane velja mellom når dei arbeida med luftperspektiv. Bilete over til venstre er henta frå [www.mikro.nasjonalmuseet.no](http://www.mikro.nasjonalmuseet.no), bilete over til høgre er foto frå når me var ved sjøen, og bilete nede til venstre er henta frå [www.learnlearn.net](http://www.learnlearn.net). Kunstnaren av bileta til venstre er Kittelsen.

Første teikneoppgåva var å teikna eit av dei to bileta som gjekk på overlapping, og deretter skulle dei fargelegga. Nesten alle elevane valgte biletet til høgre, dei vart nok litt skremde av alle husa som skulle overlappa kvarandre i biletet til venstre. Men ein elev valgte det sistnemnde. Korleis elevane løyste oppgåvene var veldig ulikt, dette vil eg koma tilbake til i drøftingsdelen. Alle elevane arbeida ivrig med god motivasjon heile vegen og kom ganske langt. Eleven som var åleine med å velja bilete med alle husa på kom ikkje fullt så langt som dei andre. Men motivasjonen hans var framleis ganske bra då me avslutta økta, han skulle gjera det ferdig, det var han bestemt på.



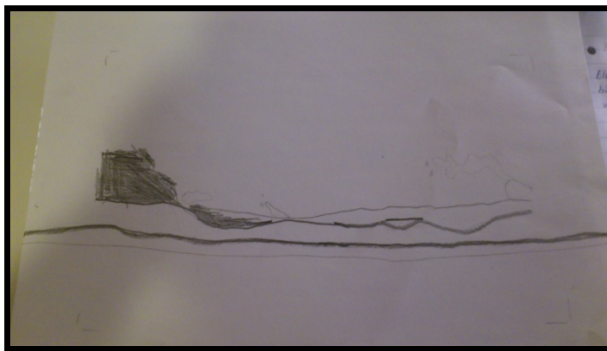
To elevar som arbeidar med den første teikneoppgåva der fokuset var på overlapping.

### 5.3 Respons og instruksjon

Dei fleste kom veldig raskt i gong med teikninga i første undervisningsøkt, det var berre nokre få som vegra seg litt og meinte at dei ikkje kunne teikne. Men med litt rettleiing ved hjelp av instruksjon der eg gjennom dialog hjalp dei i å sjå kva dei skulle teikna kom alle i gong etter kvart. Tilbakemeldingane eg kom med hjalp dei også i å halde fram med teikninga dersom det stoppa litt opp for dei. Det var tilbakemeldingar som gjekk på å vise dei kva dei hadde fått godt til å teikninga og også få dei sjølv til å peika på ting som dei var nøgde med, og instruksjon og rettleiing i kva dei kunne gjera vidare. Det var spesielt rettleiing i å bruka blikket for å sjå- og få fram storleiksforskjellar. I løpet av teikneprosessen var det nokre elevar som kom med utsagn om at dei ikkje kunne teikna, men det var ikkje noko stoppa dei i å halda fram å teikna.

I den andre undervisningsøkta var det interessant å sjå korleis fleire av elevane hadde vanskeleg med å koma i gong. Dei klarte ikkje sjå kva strekar dei måtte skissa opp for å få

fram formene og konturane i biletet. Difor gjekk det mykje i rettleiing i å få elevane til å sjå og bruka blikket. Hjelpa dei med korleis dei skulle få fram dei ulike valørane og rettleiing i å få fram storleiksforskjellar, slik som i første økta. Dermed vart støttestrategien som går på å gi respons og instruksjon gjennom dialog enda meir nytta i denne undervisningsøkta. Det var kjekt å sjå motivasjonen som heile tida var til stades blant elevane, det var berre nokre få som av og til satte seg litt på bakbeina, men med litt hjelp og positive ord så gjekk det fort over. Det var berre ein elev som verkeleg uttrykte missnøye. Denne eleven var ikkje nøgd med teikninga si, og meinte at dette fekk ho ikkje til, noko ho derimot gjorde.



To elevar som arbeider med den andre teikneoppgåva med fokus på luftperspektiv. Teikninga til venstre viser ein elev som hadde veldig vanskeleg med å sjå kva han skulle skisse opp.



Tre ferdigstilte elevarbeid klare til å stillast ut.



Ein liten del av den flotte utstillinga frå oppgåva om luftperspektiv.



Til høgre ser du eit ferdig elevarbeid i overlappingsoppgåva. Ovanfor ser du heile utstillinga frå oppgåva om overlapping.

## 6. Drøfting

Eg vil no ta føre meg dei ulike støttestrategiane til Tharp og Gallimore som eg har basert aksjonslæringa mi på, og ut i frå dei vil eg drøfta korleis undervisningsopplegget fungerte i lys av teori og tidlegare forskning som eg har vist til i oppgåva. Til slutt vil eg kome med litt generelle tankar og drøftingar om korleis ting fungerte.

### 6.1 Kognitiv strukturering

Den kognitive struktureringa starta i grunn allereie då me var ved sjøen og såg på fjella langt borte. Ved å ta turen ut slik fekk elevane observert både overlapping og luftperspektiv som me skulle arbeida meir med i undervisningstimane. Eg forklarte og viste kva dei måtte sjå etter og me tok bilete. Dei fekk oppleve det ute i naturen, i verkelegheita, noko eg tenkjer at er veldig positivt då dei får nytta andre sansar enn om dei berre skal sjå på bilete. Dei fekk rike inntrykk som var med på å skapa rike uttrykk i teikningane deira.

Eg tenkjer at prosessen med den kognitive struktureringa og bruken av blikket starta allereie då fordi me snakka om korleis tinga var i verkelegheita og at dette kan nyttast som teknikkar i teikningar.

I kvar av undervisningsøktene byrja me som sagt i lyttekroken. Fokuset var på å trenast opp blikket til elevane og forståinga for korleis bilete er bygd opp for å skape illusjon av rom. Dette gjorde me ved å studere bilete. Det at eg hadde så mange bilete som skulle illustrera poenget med overlapping, fargeperspektiv og luftperspektiv, og at eg forklarte og peika på dei ulike teknikkane i bileta virka veldig positivt på elevane. Lyttekroken vart difor meir til ein *titttekrok*, fordi fokuset heile tida låg på å bruka blikket. Opplevinga frå turen i saman med alle bileta eg viste i lysbilete framvisinga var med på å gjera det veldig konkretisert og det vart



lettare for å dei å forstå kva eg ville ha fram. Eg hadde også litt tekst innimellom, men likevel var fokuset på bileta, og eg forklarte medan me studerte dei. Det såg ut som dette fungerte veldig positivt på elevane fordi dei var veldig ivrige og følgde godt med på kvart bilete. Eg tok også elevane med i samtalen heile vegen, det var ikkje berre eg som stod å snakka og forklarte, dei fekk kome med innspel og peike på dei ulike verkemidla. Dei viste tydeleg at dei forstod, og det var kjekt å sjå at alle følgde med. Eg nytta som sagt også nokre elevar for å konkretisere korleis me ikkje kunne sjå heile kroppen til den som står bak ein annan kropp, og eg nytta eit stilleben som eg hadde satt opp for å visa korleis ein gjenstand kan skjula delar av ein annan gjenstand. Dette var også konkretiserande for elevane, og det viser korleis eg viste dei med heilt enkle ting korleis overlapping fungerer. Eg ville arbeida steg for steg, og det gjorde eg ved at me starta med så enkle forklaringar som mogleg, ved å sjå på bilete og snakka om kva me såg, for så å la elevane sjølv få prøve ut. Sidan eg la vekt på å arbeida steg for steg tok eg ikkje å forklarte alle teknikkane som kan nyttast for å skapa rom, i løpet av ei økt. Eg delte det opp ved å berre fokusera på overlapping i første økta, for så å ta føre meg luft- og fargeperspektiv i økta som kom veka etter. Dette gjorde at elevane ikkje fekk for mange inntrykk på ein gong, men kunne konsentrera seg og fokusera på ein ting av gangen når eg forklarte oppbygginga av bileta. Dei tok så med seg kunnskap frå første økta inn i økta som kom veka etter, der me fokuserte på nye teknikkar. Ved å arbeida på denne måten får elevane veldig grundig gått i gjennom det dei skal læra, dei slepp at det blir for mykje på ein gong. Det blir eit bestemt fokus, noko som eg tenkjer at verkeleg er ein fordel fordi dei lærer det så grundig. Dette er noko som er med på å skape gode læringsprosessar fordi ein legg opp til ein progresjon for elevane, ein stupar ikkje ut i alt samtidig.

I begge øktene vart elevane veldig ivrige medan me satt i lyttekroken, dei klødde i fingrane etter å få prøva ut dei ulike teknikkane på eigenhand. Ein faktor som hadde innverknad her var nok at eg fekk dei engasjerte ved at eg sjølv var engasjert i det fortalte og la fram til dei. Er ein sjølv engasjert og interessert i emnet ein legg fram for elevane, er sjansen mykje større for at ein skal få fram engasjement hos elevane også. Eg hadde ved hjelp av gode, konkretiserande forklaringar og bilete klart å motivera elevane til å starte på eigenhand, og motivasjon er også eit viktig poeng for å skapa gode læringsprosessar.

Eg la opp til ei systematisk teikneundervisning, eg elevane fekk ikkje starte på teikneoppgåvene med ein gong, eg gjekk først grundig gjennom emnet. Eg gjorde difor motsatt av kva forskinga til Liv Meret Nielsen viste, nemleg at borna som ho følgde ikkje fekk noko form for systematisk teikneundervisning (Degerud, 2001). Det at eg la til rette for

utvikling av teikneferdigheitene hos elevane ved hjelp av denne systematiske undervisninga kan også vera med på å påverke elevane til å ikkje slutta å bruka teikning som eit uttrykksmiddel. Som nemnd i teoridelen kan ei følgje av lite systematisk teikneundervisning føra til teiknekrise blant barn fordi dei ikkje har teikneferdigheitene som dei forventar av seg sjølv, og difor ikkje teiknar. Påverknaden som elevane fekk i den kognitive strukturinga og gjennom teikneoppgåvene gjorde at elevane utvikla seg. Dette såg eg også i andre timar då elevane teikna etter førestelling og eg såg at skjemaet hadde utvikla seg, som følgje av ei ny oppleving, eller påverknad slik som Lowenfeld poengterer (Lowenfeld og Brittain, 1990) (Dregerud, 2001) (Frisch, 2003).

## **6.2 Modellering – elevane fekk moglegheit til å imitera og kopiera ein kunstnar**

Før sjølve teikneoppgåvene byrja hadde eg som nemnd oppvarmingsøvingar. Dette var for å løyse opp handa og bli litt meir avslappa i forhold til teikneoppgåva. Dette kan verka positivt ved at det ikkje blir så skummelt å teikna den første streken på papiret når dei byrjar på oppgåvene. Elevane starta ivrig og det var ingen teikn på at nokon syntes det var skummelt, det var heller tvert i mot. Det var heller ingen som ikkje byrja å teikna, alle tok fatt i blyanten. I eine oppvarmingsaktiviteten kom det ganske tydeleg fram at mangel på skikkelig utstyr kan prega læringsprosessen til elevane. I dette tilfellet var det mangel på mjuke teikneblyantar som gjorde at elevane fekk utfordring med å få til ein god gråtoneskala med ulike valørar. Dette viser at rammefaktorar i undervisninga kan ha negativ effekt på læringsaktivitetane og prosessane.

Elevane fekk utdelt veldig konkrete teikneoppgåver som gav dei utfordringar i å utvikla seg i teikneferdigheitene. Det dei lærte gjennom desse oppgåvene kunne så hjelpa dei i å utvikla seg i frå eventuell bruk basislinje og skjemateikning i friteikning. Oppgåvene gjekk på å nytta overlapping og luftperspektiv slik som eg forklarte i førre kapittel. Her nytta eg modellering som støttestrategi, elevane skulle få imitera ein kunstnar sitt uttrykk, og det vart då observasjonsteikning. Dei fekk også støtte og rettleiing frå meg som lærar for å nå det potensiella utviklingsnivået som Vygotsky la vekt på (Imsen, 2005). Dette i saman med den kognitive strukturinga gjorde at elevane fekk ein påverknad som gjorde at dei kunne utvikla seg i teikneferdigheitene. Noko som går overeins med det som Lowenfeld skriv om at barn forandrar skjemaet dersom det opplever noko, eller får påverknadar som gjer at dei utviklar seg. Fokuset til elevane vart difor, etter økter i tittekroken med studering av oppbygging av bilete og teikneoppgåvene, retta mot å skapa rom i teikningane sine. Dette viste fleire elevar då dei teikna friteikningar i andre undervisningstimar (Lowenfeld og Brittain, 1990). Nielsen

og Frisch påpeiker også viktigheten av å gi elevane konkrete teikneoppgåver som gir dei utfordringar som gjer at dei utviklar seg til nye nivå i teikneutviklinga (Dregerud, 2001) (Frisch, 2003). Det fungerte veldig godt med utfordrande oppgåver som gjekk på modellering som støttestrategi, og som var tilpassa elevane sitt nivå. Elevane likte oppgåvene og dei fleste kom som nemnd tidlegare raskt i gong. Det var berre nokre får som vegra seg litt for å starta, dette vil eg kome tilbake til under respons/instruksjon. Det at oppgåvene var så konkrete og at eg nytta modellering som pedagogisk strategi var med på å leggja til rette for gode læringsprosessar for elevane. Dei hadde ikkje vanskeleg med å forstå kva dei skulle gjera, fordi dei fekk konkrete ting å konsentrera seg om.

Korleis elevane løyste oppgåvene var veldig ulikt. Nokre teikna veldig lite på arket i første oppgåva, sjølv om eg gjentok at dei skulle prøve å teikne stort og bruke heile arket. Medan andre var veldig flinke til å bruke heile arket. Det var også veldig forskjell blant nokre korleis dei klarte å teikne storleiksforskjellane rett i forhold til kvarandre. Nokre av elevane hadde veldig vanskeleg med å sjå dette på bilete som dei såg etter, og å gjengi det i sin eigen teikning. Difor vart ikkje størrelsen på elementa i bilete heilt rett i forhold til kvarandre. Dette går på trening i å sjå og bruka blikket. Dette fekk dei difor øving i gjennom oppgåvene mine, som igjen viser at kopiering av bilete som andre har laga er god trening for å skapa teikneutvikling og for å leggja til rette for gode læringsprosessar. Nokre byrja å teikna motiva som låg bakerst i biletet, for så å teikna det som var framanfor. Dette gjorde at ting vart litt vanskelegare enn om dei hadde byrja med elementa som låg i front. Dei fekk ikkje ting til å stemme når dei skulle teikna det som skulle vera fremst i biletet.

I den andre teikneoppgåva som gjekk på luftperspektiv var det nokre som hadde litt vanskelegare for å byrje, men då dei kom i gong var så og seia alle veldig flinke til å bruke heile arket. Det dei syntes var litt vanskeleg med denne oppgåva var som sagt å sjå kva dei skulle skisse opp før dei byrja å skravera. Konturane var ikkje så tydelege på bileta som dei skulle kopiera, som dei var i den første oppgåva. Det var spesielt dei som valgte fotoet som sleit med å skisse opp konturar. Grunnen til dette var nok at dei her måtte sjå på mørke og lyse felt, og skissa desse opp, noko dei ikkje hadde trening i frå før av. Igjen ser ein kor viktig det er å trene opp blikket. Auga er med på å styre handa

Dersom eg skulle gjennomført dette opplegget ein gong til ville eg ha gjennomgått meir kva det kan vera lurt å starta med når ein skal teikna, og korleis ein kan bruke blikket for å få til rett storleik, og for å sjå kva ein skal skisse opp. Det å utnytte seg av heile arket ville eg også

ha poengtert enda betre. Eg ville også lært dei korleis dei skal skisse opp etter eit foto, eller andre bilete som ikkje har tydelege konturar som viser kva ein skal byrja med å skissa. Alle desse poenga munnar ut i at ein igjen ser at det er blikket som er med på å styre handa for å fange forma på papiret (Frisch, 2003).

Kor langt elevane kom i løpet av undervisningsøktene var ulikt, nokre vart ferdige i løpet av ei økt, andre vart ikkje. Men eg hadde satt av tid til å gjera ferdig teikningane og til å gjere klar utstillina i den siste økta der eg skulle ha aksjonslæring i saman med dei. Det var viktig for meg at elevane skulle få nok tid til å gjera seg ferdig, uferdige arbeid som havnar i ein perm er ikkje noko kjekt.

### 6.3 Respons og instruksjon

Respons og instruksjon er støttestrategiar som hjalp godt for å hjelpa elevane som vegra seg litt for å byrja. Ved å hjelpa elevane i å sjå kva dei kunne byrja med å skissa opp, og kvar dei kunne byrja på arket, gjorde at dei kom raskare i gong. Her gjeld det å forklare enkelt for elevane, ikkje bruka ord og faguttrykk som er vanskelege for eleven å forstå, men ta språket ned på eleven sitt nivå. Tek ein i bruk vanskelege ord vil ikkje eleven skjønna kva du meiner, og det vil då ikkje hjelpe eleven i å få motivasjon til å teikna vidare. Dette er noko Tharp og Gallimore påpeiker (Frisch, 2003). Det å gi instruksjon gjeld sjølvstilt ikkje berre før eleven klarar å kome i gong med teikninga, men også gjennom heile prosessen, og spesielt dersom det stoppar opp. Dette var det også tilfelle av i aksjonslæringa mi, men det som var positivt var at elevane stoppa ikkje å teikna fordi dei var leie, eller ikkje syntes det var kjekt. Då dei stoppa opp var dei framleis fulle av motivasjon til å halde fram, og dei gleda seg over å få teikna. Det einaste dei trengte var litt instruksjon i korleis dei kunne arbeida vidare, og ikkje minst fekk dei respons på arbeidet sitt. Dei var veldig flinke og fekk mykje skryt, noko som gav dei motivasjon, og motivasjon er som nemnd med på å leggja til rette for læring i prosessen. Har ikkje elevane motivasjon for å halda på med arbeidet, så lar dei heller vera å gjera ein innsats. Læringsprosessane til elevane blir gode når dei i prosessen får rettleiing, hjelp og respons for å nå det potensiella utviklingsnivået. Her er synspunktet til Bruner som Frisch trekk fram, veldig viktig. Nemleg at læraren som rettleier må kunna oppgåva som eleven arbeider med. At han sit med kunnskap om teikning, og har erfaring i faget. Dette gjeld sjølvstilt gjennom heile prosessen i undervisninga, heilt i frå start til slutt. I tillegg er det viktig at læraren kan pedagogikken sin, at han har kunnskap om barnet og veit korleis gå fram for å motivera og rettleia eleven på best mogleg måte (Frisch, 2003).

Det sosiale aspektet ved teikning kom også fram under aksjonslæringa på fleire punkt. Som til dømes dialogen som eg hadde med elevane når eg rettleia dei, og at dei då lærte å teikna av ein vaksen som sit med meir kunnskap enn dei sjølv. Dette er eit av momenta som Frisch viser til hos Wilson's og som dei trekk fram rundt den sosiale prosessen i teikning. Elevane såg også på kvarandre, noko som også kom fram i undersøkinga som Wilson's gjorde av fleire barn, der dei blant anna analyserte korleis barn let seg påverka av kvarandre (Frisch, 2003). Dette viste seg då elevane vart inspirerte av kvarandre når det gjaldt å finna dei rette fargeblyantane og når nokre gjorde sin eigen vri på teikningane ved å leggja til nye element. Då ville også andre elevar gjera det. Kanskje ville det ha kome enda tydelegare fram at barn lærer og lar seg inspirere av kvarandre dersom oppgåvene ikkje gjekk på å kopiera eit allereie eksisterande bilete. Eg såg tydelegare tendensar av dette i andre undervisningstimar der elevane teikna i lærebøkene sine, og to jenter som sat på sida av kvarandre hadde teikningar som tydeleg var inspirert av einannan.

## 7. Konklusjon

Eg starta ut med problemstillinga: Korleis leggje til rette for gode læringsprosessar ved teikning av rom i bilete? Og målet var å finna eit svar på dette spørsmålet. Det var sjølv sagt ingen garanti for at eg kom til å få det svaret eg ønska, utfallet av forskinga kunne vore eit heilt anna det eg fekk. Etter mi meining klarte eg gjennom aksjonslæringa å finne eit godt svar. Eg klarte å leggje opp til eit undervisningsopplegg som la til rette for gode læringsprosessar innanfor det å skapa rom i teikning. Konklusjonen min er at dersom ein legg opp til ein progresjon kor ein arbeider steg for steg, så vil det vera eit godt utgangspunkt for å få til gode læringsprosessar. Elevane får då tileigna seg kunnskap litt etter litt, og dei slepp at det blir for mykje å forholde seg til på ein gong. Når ein så skal gå vidare i progresjonen tek ein med seg det ein lærte forgje gang, ein repeterer dette, for så å ta fatt på neste steg. Dette vil då fungere som ein spiralprogresjon. Gjennom heile progresjonen må ein vera til støtte for elevane, ein må hjelpe dei og rettleie dei. Her er det viktig at ein sjølv sit med kunnskap om aktiviteten som skal utførast, didaktisk kunnskap for å læra vekk og rettleia på best mogleg måte, og kunnskap om eleven. Dette er eit viktig poeng som Frisch påpeiker, og som eg heilt klart ser verdien av. Dette er sjølv sagt kunnskap som ein vil tileigna seg heile vegen som lærar. For å rettleia og støtta elevane kan ein nytta støttestrategiar slik som eg brukte gjennom opplegget mitt. Då vil ein vera til støtte og hjelp i den næraste utviklingssona som Vygotsky legg vekt på (Frisch, 2003). Ein må forsikra seg om at det ikkje berre er du som lærer vekk, men at elevane sit igjen med eit utbytte. Som både Nielsen og Frisch påpeiker har

teiknekunnskapar stor verdi i eit samfunn kor mange avgjeringar krev visuell kompetanse. Ved å leggje opp til gode læringsprosessar motverkar ein også teiknekrisa, ei krise som kan føre til mangel på kompetanse innanfor det visuelle (Degerud, 2001)

At ein sjølv som lærar har engasjement og interesse for emnet som skal undervisast i, er også ein viktig faktor. Dette gjer at elevane blir påverka, dei gleder seg til å starte på oppgåvene og motivasjonen stig heile vegen medan du har dei i lyttekroken. Lyttekroken som vart tittekroken i mitt tilfelle, slik som eg var inne på tidlegare fordi fokuset låg på å studere og snakke om alle bileta som eg brukte som eksempel. Titttekroken og engasjementet eg fekk fram hos elevane der vart ein veldig viktig faktor i arbeidet med å skapa gode læringsprosessar. Dei fekk også motivasjon i at dei skulle få stilla ut arbeida sine og at foreldra skulle få koma å sjå.

Som eg var inne på i drøftinga såg eg det sosiale aspektet ved teikning då elevane teikna. Dei vart påverka av kvarandre i val dei tok og i måten dei utførte oppgåvene på. Dette har både Nielsen, Frisch og Wilson's også kome fram til i si forskning. Sidan eg gav elevane teikneoppgåver som gjekk på å modellere allereie eksisterande bilete laga av kunstnarar, lærte dei også gjennom kulturen, slik som Wilson's viser til (Hurwitz, Wilson & Wilson, 1987).

Når eg ser på timetalet som kunst og handverkfaget har fått tildelt i LK06 i forhold til L97, så er nok dette ein rammefaktor som kan setja begrensingar (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Men det treng ikkje vera det, sjølv om eg skulle ynskja at faget hadde fleire timar. Kanskje meiner nokre lærarar at det ikkje er tid til så systematisk og grunnleggjande steg for steg arbeid, sjølv om det i mi forskning viser at det ikkje treng å ta lang tid. Me kom langt i løpet av tre økter, og kanskje det at det vart så systematisk gjort, gjorde at me fekk tid til mykje på kort tid. Gjennom forskinga til Nielsen kom det fram at det var ingen systematisk teikneundervisning, og då hadde dei mykje meir timar enn kva ein har i dag. Så timetalet kan ikkje nyttast som ein unnskulding. Ein må leggje opp undervisninga på ein måte som gjer at ein får mest mogleg av ut av tida, gi elevane konkrete oppgåver som gir utvikling, la dei bli påverka av den biletlege kulturen rundt seg og kvarandre. Imitering og kopiering er ikkje juksing, det skapar læring og det skapar rike uttrykk! Teikning er ikkje eit fag kor ein berre skal la alt gli gjennom, det er eit fag som krev arbeid, tilrettelegging og planlegging på same måte som alle andre fag.

Undervisningsopplegget som eg utvikla er eit lite ledd i arbeidet vidare med utvikling i teikneprosessane. Dersom eg skulle ha halde fram i prosessen som eg starta, kunne eg tatt inn

fleire teknikkar for å skapa rom, som til dømes perspektivteikning. Elevane kunne også fått i oppgåve å bruka teknikkane som dei hadde lært, i egne teikningar utan å kopiere eit bilete.

Resultatet av forskinga er av god overførbarhet til andre klassar. Eg trur at dette opplegget vil kunna fremja gode resultat, men det vil sjølvsagt vera faktorar som kan påverka i eine og andre retningen. Til dømes kjende eg elevane litt etter å ha vore der i praksis, men ein lærar som har hatt klassen over lengre tid vil ha betre føresetnadar for å tilpassa opplegget enda betre. Eg hadde ein klasse med 17 elevar, det var difor ikkje så veldig stor elevgruppe. Om ein har ein større klasse kan dette også påverka opplegget, og klassesamansetningen har også betydning. Kva kunnskap ein sit med som lærar spelar også inn. Men i det store og heile vil eg seie at å leggje opp eit undervisningsopplegg på same måte som eg gjorde, vil legge til rette for å skapa gode læringsprosessar prega av motivasjon, engasjement og lærelyst. Det var i alle fall det eg såg klart og tydeleg i saman med elevane. At elevane tileigna seg ny kunnskap, som dei forstod korleis dei kunne nytta, såg eg som sagt når elevane teikna ut i frå eigen førestilling, der nokre av dei utvida skjemaet sitt og brukte overlapping. Eg fekk også bekrefta i ein samtale med klasseforstandaren til klassen i ettertid at elevane hadde tileigna seg ny kunnskap i teikning. Elevane hadde då byrja på nye oppgåver i kunst og handverk der det kom tydeleg fram at elevane hadde lært noko om overlapping og det å bruka blikket i arbeidet med å skapa rom med blyanten. Legg difor opp til teikneundervisning som legg til rette for gode læringsprosessar, og hugs at det er auget som styrer handa.

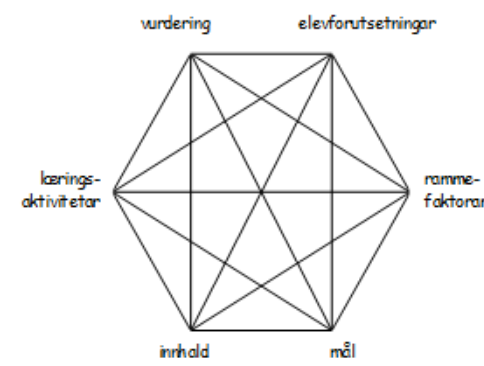
## Referanseliste

- Degerud, H. (2001) Det er framtid i visuell kompetanse. *Form*, 2001 (1), 8-11.
- Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten ”Tegnekrisa”. *Form*, 2003 (1), 20-23.
- Frisch, N. S. (2010). "To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts. A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway" (Mastergradsoppgåve, Høgskolen i Nesna)  
Henta frå <http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:318036>
- Gullberg, V. H. (1996). *Barns bildeskaping: Utvikling og forutsetninger*. Eige forlag.
- Haabesland A. Å. & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Univeristetsforlaget AS.
- Johannesen, A. & Tufte, P. A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kjosavik, S. (2001). *Frå teikning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag AS.
- Koppers, P., De Winter, W. og Stapel, J. (1993). *Barn lærer å tegne: Hovedbok*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Koppers, P., De Winter, W. og Stapel, J. (1993). *Barn lærer å tegne: Rom 1*. Oslo: Yrkeslitteratur AS
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. W. (1990). *Kreativitet og vækst*. Viborg: Nørhaven A/S.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Universitetsforlaget (u.å). *Liv Merete Nielsen*. Henta 5. februar 2012 frå <https://www.universitetsforlaget.no/informasjon/forfatter/alfabetisk/vis?contentItemId=4450406>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Læreplan i kunst og håndverk [Kunnskapsløftet]*. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=5623&v=5>
- Wilson, B., Hurwitz, A. og Wilson, M. (1987). *Teaching Drawing from Art*. USA.



⊕ Vedlegg 1

Klasse: 4.klasse		Lærer:		Dato: 02.02.12		Time: 2.økt	
Fag, emne og tema: Kunst og handverk, bruke overlapping i arbeid med teikning.							
Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06): Bruke overlapping i arbeid med teikning og maling.							
Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen? Elevane skal få erfaring med å nytta overlapping som eit verkemiddel for å skape rom i bilete.							
Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane? Litt i forkant av undervisninga i k&h vil me ta ein tur ned til sjøen for å sjå korleis fjella overlappar kvarandre, og sjå på farge- og luftperspektiv. Innleiinga til timen vil vera at eg har teikna opp drakar og ballongar som overlappar kvarandre på tavla. Dette blir ei slagsinnleiing til emnet for time. Så vil eg bruke ulike gjenstandar satt framanfor kvarandre, og få elevane til å stille seg framanfor kvarandre, for å konkretisera korleis ting vert overlappa.							
Læringsaktivitet: Kva skal eleven/læraren gjera? Beskriv innhald og tidsbruk.		Kvifor?	Korleis skal elevane organiseras?	Elevføresetnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før?	Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me?	Korleis, og til kva tid skal elevane si læring vurderast?	
Introduksjon av målet og emnet for timen. Introdusere elevane for overlapping som eit verkemiddel for å skape rom i bilete. Vis elevane ulike bilete der overlappinga kjem tydeleg fram, la elevane få vera med å peike på kvar dei ser overlapping, og kva det gjer med biletet.		For å tydeleggjere kva som skjer når noko står framfor noko anna.	Elevane sit i lyttekroken.	Elevane kan ha ein fordel om dei har kunnskap om overlapping frå før av, men det ikkje eit krav.	Pc, projektor, nokre få gjenstandar til å nytte i konkretiseringa.	Sjå om elevane brukar blikket og skjønar poenget med overlapping, om dei kan peike på kva det er, og kva som skjer når me nyttar det i bilete.	
Oppvarmingsaktivitet til me skal byrja å teikna. Elevane skal teikna drakar og ballongar som overlappar kvarandre, stort og laust på gråpapir. Utan viskeklær!		For å løyse opp "teiknehanda" og få vekk evt. anspenhet over at dei skal teikna. Dei får raskt øving i å nytte seg av overlapping.	Elevane sit på pultane sine.		Gråpapir, teikneblyantar.	Vurdere om elevane klarar å sleppe seg litt laus og ikkje vera opptatt av at det skal vera perfekt teikna. Eg kjem også til å sjå om dei nyttar seg av overlapping, eller om dei ikkje har forstått korleis det skal gjerast.	
Elevane skal imitera eit bilete der det er nytta overlapping. Dei kan velge mellom to ulike bilete.		Dei får øving i teikning og bruk av overlapping som verkemiddel.	Elevane sit på pulten.	Kunna bruke blikket slik at dei kan gjengi og fange forma på papiret.	Teikneark, gråblyantar og fargeblyantar.	Vurdere i kva grad elevane klarar å bruke blikket og imitera modellen som dei ser etter.	



## Vedlegg 2

Klasse: 4.klasse    Lærer:		Dato: 02.02.12		Time: 2.økt	
Fag, emne og tema: Kunst og handverk, skape rom i bilete ved hjelp av farge- og luftperspektiv.					
Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06): Bruke overlapping i arbeid med teikning og maling					
Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta: Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen? Bruke overlapping i arbeid med teikning og luftperspektiv. Bruk av gråtoneskala i teikneoppgåva som går på overlapping og luftperspektiv.					
Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane? Få elevane til å tenkje tilbake på turen med hadde til sjøen, og kva me studerte då me var der. Det vil også bli repetisjon av kva dei lærte i forrige økt.					
Læringsaktivitet: Kva skal eleven/læraren gjera? Beskriv innhald og tidsbruk.	Kvifor?	Korleis skal elevane organiseras?	Elevforesetna der, t.d. kva bør elevane kunna frå før?	Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me?	Korleis, og til kva tid skal elevane si læring vurderast?
Repitere det me lærte sist K&H-time. Introduksjon av måla for timen. Snakke med dei om kva me såg når me var ved sjøen og studerte fargeperspektiv, luftperspektiv og korleis holmar og fjell overlappa kvarandre. Vise dei ulike bilete der me ser fleire døme på fargeperspektiv og luftperspektiv.	Repitere for å ha med oss det me lærte sist time i arbeidet me skal gjera denne timen. For å konkretisera kva fargeperspektiv og luftperspektiv er, gjera det tydeleg for elevane.	Elevane sit i lyttekroken.	Elevane bør helst ha vore med på turen ned til sjøen, slik at dei har med eigne auge sett og opplevd desse perspektiva i naturen.	Projektor, PC	Vurdere om elevane deltek i samtalen, brukar blikket og viser forståing for emnet og måla for timen.
Oppvarmingsaktivitet før sjølve teikneoppgåva. Elevane skal teikna stort, laust og ledig på eit stort gråpapir. Fokuset skal kun vera på å løysa opp handa ved å teikne store krusedullar og liknande. Deretter skal dei teikne ein gråtoneskala.	Varme opp og løyse opp teiknehanda. Få øving i å lage ulike valørar ved hjelp av ein gråblyant.	Elevane sit ved pultane sine.	Elevane har ein fordel om dei har vore borti det å lage ulike valørar med gråblyant før.	Gråpapir og teikneblyantar	Vurdere om elevane klarar å sleppe "teiknehanda" laus. Og om dei klarar å få fram dei ulike gråtonane i valørskalaen.
Elevane skal imitera eit bilete der dei skal få øving i luftperspektiv. Dei får tre ulike bilete å velja mellom.	For å få øving i luftperspektiv ved å nytta ulike valørar frå kvitt til mørkgrå.	Elevane sit på pultane sine.	Dei må kunna bruka augene godt når dei skal teikne.	Teikneark og teikneblyantar.	Vurdere om elevane bruker auga godt når dei teiknar, og korleis dei får fram ulike valørar for å skape rom ved hjelp av luftperspektiv.
Oppsummering av timen.	For snakke og reflektera over det som dei har fått øving i og lært seg denne timen.	Elevane sit ved pultane sine.			Vurdere om det verkar som elevane har tileigna seg kunnskap om målet for timen.