

Sosiokulturell teori

En venn i tegneundervisningen

Nina Scott Frisch er førsteamanuensis ved seksjon for kunst og håndverk ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Scott Frisch underviser blant annet i tema som barns tegneutvikling, tegning og tegneundervisning i skole og barnehage.



Innledning

Tegning er et grunnleggende kulturelt utviklet redskap og en grunnleggende kommunikasjonsform for oss mennesker. Som art har vi tegnet i tusenvis av år. Menneskene i vår tidlige historie har tegnet og malt på utvalgte steder, som ofte har vært skjermet og hvor mange kunne samles for beskyttelse mot vær og vind. De har tegnet for å uttrykke fenomen i verden, for å styrke et ønske om vellykket fangst, for å avskrekke og for å beskytte et område, for å kommunisere felles verdier som nødvendig for livsgrunnlaget og for å fortelle hverandre spennende historier. Bevis på dette vil du finne i historiske kilder, som foto av hulemalerier fra Europa og Afrika. Maleriene, som er ca. 30 000 år gamle, er funnet i Chauvet-grotten i Sør-Frankrike. Det som er slående er hvor uttrykksfulle, dynamiske, tredimensjonale og nøyaktige tegningene er, og de viser oss hvordan tegning har fungert som sosiale og kulturelle spor. I Caverne du Pont d'Arc finnes en replika av Chauvet-hulenes malerier. Foto 1 viser huleløver som følger med på en bisonflokk.

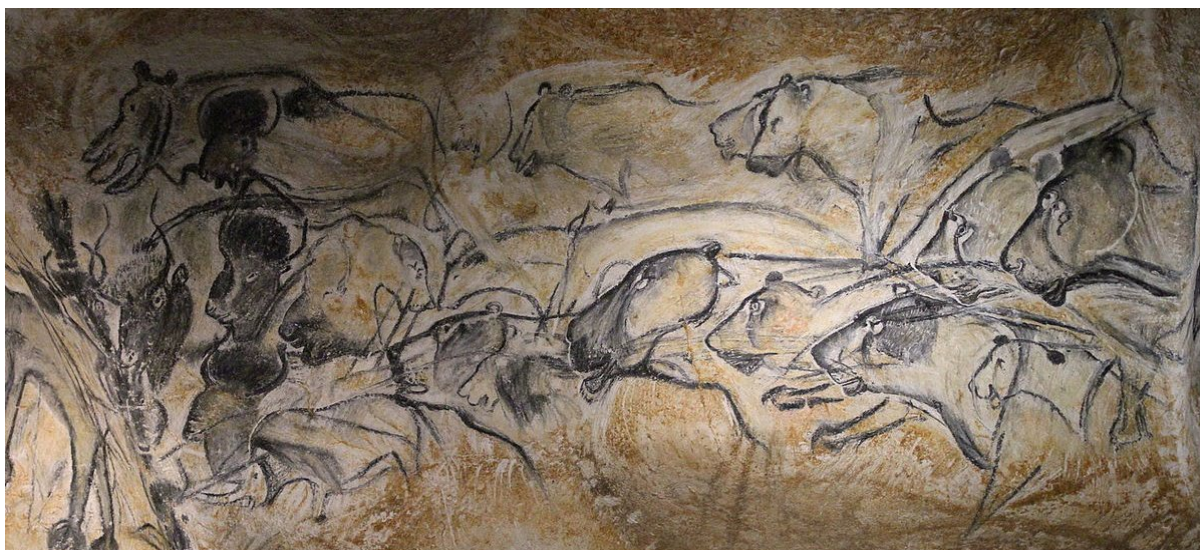


Foto 1 [Huleløve](#). Av Claude Vallette. Lisens: [Falt i det fri \(Public domain\)](#)

Så allerede for rundt 30 000 år siden vet vi at vi tegnet som en del av vår arts kultur. Vi snakket med hverandre og formidlet oss gjennom tegning (Frisch, 2018). I dette kapitlet denne artikkelen er tegning i barnehage og skole sett som dialog, som et verktøy for en visuell og ofte stille (men ikke alltid) samtale med andre. De andre kan være medelever, andre barn i barnehagen, søsken, lærere, barnehagelærere, foreldre eller andre. Det er ikke alltid lyd av ord, som samtaler ofte består av, men spor på papir, det vil si visuelle tegn som bærer dialogen, selv om kommunikasjonen i tegneprosessen kan være både tegning og dialog samtidig. En forståelse av tegning som dialog, som er en sosial handling, støtter seg til sosiokulturell teori. Tegning foregår alltid i en kontekst, i en sammenheng. Jeg vil derfor innlede med en å introdusere sosiokulturell teori som hjelp til å utdype, belyse, forklare og forsvare tegning som kulturell og derfor også sosial menneskelig aktivitet. Å forstå tegning som nettopp sosial og kulturell er grunnleggende for hvordan vi kan tenke god undervisning i tegning. At tegning er så befestet i vår arts historie, skulle man ikke tro når vi som har undervisning som jobb hører hvordan barn i grunnskolen og studenter i lærerutdanningen omtaler sin egen tegnekompetanse med ord som «jeg kan ikke tegne». Hva kan ha skjedd i opplæringen, og hva gjøres med det? For å kunne svare på dette spørsmålet må vi se på vår nærmeste faghistorie.

Konstruktivismen er det vi kaller et paradigme. Et paradigme er en forklaring på hvordan vi ser verden og hvordan vi forstår utvikling av kunnskap og ferdigheter. Forklaringen må være akseptert som gyldig av mange innen samme fagfelt og må til enhver tid være støttet av forskning. Begrepet konstruktivisme henvises til når vi skal klargjøre hvordan vi forstår læring og utvikling som en konstruksjon mellom individet og individets livsverden (Postholm, 2010). Retningen innen konstruktivismen med betydelig vekt på individet og på hjernens utvikling preget norsk og internasjonal undervisningslære i kunst og håndverk fra slutten av 1940-årene og fram til 1990-tallet (Nielsen, 2000; 2019). Den sosiale og kulturelle siden ved tegneundervisningen ble sett på som mindreverdig og skrevet om i negative formuleringer i det akademiske miljøet som kunst- og håndverksundervisningen den gang bygget på (Frisch, 2011). Denne perioden kalles også modernismen.

Hva er sosiokulturell teori?

Men konstruktivismen favner bredt. Mennesket lærer i samspill med omgivelsene. Sosiokulturell teori finner vi som en av de teoretiske retningene under konstruktivisme-paraplyen, kalt sosialkonstruktivisme. Sosiokulturell teori vektlegger kulturen mennesket er en del av og relasjonene mennesket har til andre i kulturen som den viktigste kilden til utvikling og læring, også i tegning. Den jødisk-russiske forskeren og teoretikeren Lev Vygotskys (1896-1934) bidrag til vår forståelse av læring som kulturell og sosial, er en forklaringsmodell som tar utgangspunkt i det Vygotsky kalte barnets eller elevens aktuelle utviklingsnivå (eller aktuelle nivå). Som er der vi er når vi kan noe, dvs. når vi har ferdigheter som vi klarer å gjøre uten hjelp. Den nærmeste utviklingssonen er nærmest oss. Det er der vi er når vi bygger på det aktuelle nivået, dvs. det vi kan, men tilfører nye ferdigheter og kunnskaper som eleven eller barnet klarer å tilegne seg *med* hjelp (Vygotsky, 1978). Når barnet eller eleven har lært seg en ferdighet i tegning, blir dette et nytt aktuelt nivå og den nærmeste utviklingssonen kan gi barnet eller eleven nye tegneutfordringer fordi vi er i stadig utvikling. Hjelp og støtte står derfor helt sentralt i denne forklaringsmodellen, og det er her læreren som villig tegner eller en medelev som kan tegning kommer inn som støtte i den nærmeste utviklingssonen.

Det amerikanske ekteparet Marjorie og Brent Wilson var blant pionerene innen tegneforskning på syttitallet. De viste gjennom sin forskning (Wilson & Wilson, 1977) hvordan barn lærer å tegne av andre bilder i kulturen og av hverandre. Ved å samle sammen tegninger til et stort antall ungdom, for så og spørre hvor de lærte å tegne, svarte de aller fleste at tegning hadde de lært av venner, søsken eller andre bilder som fascinerte dem. Tegneserier og tegnefilmer var viktige kilder. Barne- og ungdomskulturens figurer ble brukt som modeller, og viktige personer (som kunne litt mer) i ungdommenes liv var støtten i deres nærmeste utviklingszone. Kulturens visuelle uttrykk og andre viktige tegnende personer viste seg å være sentrale faktorer for ungdommenes tegneprosesser og tegneprodukt.

Sosiokulturell teori som undervisningsverktøy i kunst og håndverk

Hva kan vi gjøre i den nærmeste utviklingssonen hvor vi som lærere skal være som hjelp og støtte, ut ifra gjeldende læreplaner som bygger på progresjon? Progresjon betyr å legge til

nye ferdigheter og kunnskap når noe er lært. Sosiokulturell teori fokuserer nettopp på utvikling og læring av et helt konkret og målbart faginnhold, som for eksempel tegning er i kunst og håndverk.

For det første bør vi velge et innhold i tegning, som det er mulig for elevene å nå med hjelp og støtte i den nærmeste utviklingssonen. Valg av faginnhold blir viktig; elevene må kunne klare å lære faginnholdet med den hjelp vi kan gi i et klasserom med et gitt antall elever, (eller et gitt antall barn i barnehagen), og det må oppleves som engasjerende og nyttig for eleven / barnet. Hva er så hjelp og støtte?

De amerikanske lærerne Roland Tharp and Ronald Gallimore (1988) har som svar på en misnøye med femti-, seksti- og syttitallets individ- og kognitivt orienterte pedagogiske tilnærminger i skolen, sammenfattet og skrevet ned tyve år med egen undervisningserfaring og forskning. Ved å støtte seg til sosiokulturell teori ser de skolen som et læringsfelleskap og læring som et samarbeid mellom eleven og læreren i elevens nærmeste utviklingszone. De utkrystalliserer, ut ifra egen praksis, seks undervisningsmåter som kan være utviklende og støttende i elevens nærmeste utviklingszone: 1) modellering, 2) situasjonshåndtering, 3) å gi feedback, 4) å gi instruksjon, 5) å stille spørsmål og 6) å fremme tankestrukturer (Tharp & Gallimore, 1988 i Postholm & Frisch, 2013). Med god støtte fra forskning, kan vi ut ifra dette svare på hva som konkret kan gjøres i tegneundervisningen for å utvide elevenes erfaringer med å gjengi og skape form.

Hva kan tegneundervisning i dag være?

1. Modellering

Modellering er å tegne for elevene. Hvis det er portrett-tegning som står på timeplanen, så er det for læreren å tegne et portrett mens elevene observerer, en undervisningsmåte som har vist seg å hjelpe læring av portrett-tegning. Vi ser mye av dette på Youtube, men masterstudenten Bente Myhre Hansen (2022) har i sin masteroppgave prøvd ut i tegneundervisning bruk av modellering av en portrettmal på Youtube (dvs. videoopptak), og læreren sin modellering i klasserommet og hun har funnet ut at elever synes «live-versjonen» som de kaller det, fungerer best. Så en levende lærer i klasserommet som tør tegne for å støtte sine elever i deres tegneutvikling gir størst læringseffekt.

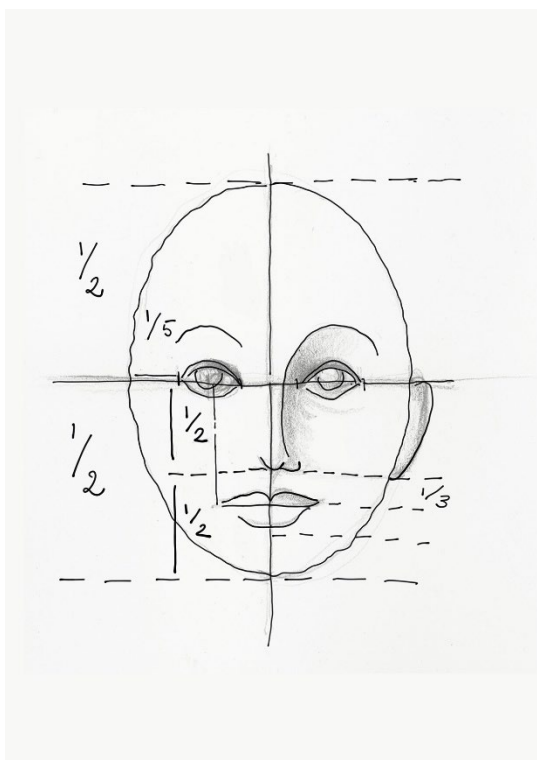


Foto 2 Portrett-mal. Tegning og foto: N. S. Frisch



Foto 3 Portrettegning av gutt. Tegning og foto: N. S. Frisch

2. Situasjonshåndtering

Situasjonshåndtering er noe en lærer kjenner godt til. Det handler om å hjelpe elever med å holde fokus på tegneaktiviteten, for eksempel å hjelpe eleven som sliter med motivasjon og selvtillit (de to fenomenene henger ofte sammen), som vi vet kan være tilstede i tegnetimer. Mangel på fokus kan føre til uro. Det blir ingen god læring i den nærmeste utviklingssonen hvis ikke læreren har evne til situasjonshåndtering. Formatet vi velger for tegneoppgaver kan være skremmende for noen elever, og det kan stoppe tegneprosessen. Store blanke ark kan være skremmende. Å få lov til å tegne i mye mindre format for eksempel 10 x10 cm, for så å forstørre tegningen på kopimaskin for å jobbe videre med den, kan være en strategi. Denne strategien benytter avistegneren Finn Graff seg av.

3. Feedback

Feedback vil si å gi respons. Min erfaring er at det alltid er god strategi å finne det som fungerer i en tegning, finne de stedene i tegningen hvor eleven lykkes og gi uttrykk for det. Det kan være kvaliteten på streken i et bestemt parti av tegningen eller valører som er visuelt vellykket i sine sjatteringer. Så kan man gå over til å se på hvordan tegningen kan utvikles; fint da å se sammen med eleven for så å vise. Å tegne på elevens tegninger hvis eleven synes det er greit, eller ved siden av på et hjelpeark, er en god måte å gi feedback på

(Frisch, 2010) som kan utvikle elevens tegning og tegneferdigheter i den nærmeste utviklingssonen. I sitt doktorgradsarbeide om tegneundervisning kaller Bente Helen Skjelbred (2021) dette for å bruke tegning som *didaktisk verktøy*, dvs. å tegne for å hjelpe til med å lære å tegne i den nærmeste utviklingssonen.

4. Instruksjon

Instruksjon vil si å forklare hva som helt konkret skal gjøres. Når portrett-tegning skal læres handler det om å instruere hvordan proporsjonene i et ansikt er fordelt, dvs. hvordan et skjema for et ansikt er proporsjonert. Dette kan gjøres samtidig med modellering (se punkt 1) for så å justere det universale mønsteret opp mot et virkelig ansikt, enten i form av foto eller som tegning etter levende modell.

5. Å stille spørsmål

Å stille spørsmål er en måte å aktivere elevens egne tanker om løsninger på en tegneoppgave. Bare spørsmålets innhold vil kunne si noe om svaret som gis. Et spørsmål har en retning og kan lede eleven til selv å oppdage justerings- og utviklingsmuligheter i tegningen.

6. Å fremme tankestrukturer

Å fremme tankestrukturer vil for eksempel si å gi en forklaring på hvorfor vi har egenskygge og slagskygge på gjenstander som skal tegnes. Å gi forklaringer på plassering av lys og skygge, som er overførbare til andre tegnesituasjoner, vil være med på å gi eleven tankestrukturer eller en forståelse som kan anvendes hver gang det skal skyggelegges på en tegning for å skape en illusjon av tredimensjonalitet som vist i foto 4.



Foto 4 Studentarbeid, stilleben, Høgskolen i Nesna 2011 / Nord Universitet. Foto N.S. Frisch.

De fem siste punktene til Tharp og Gallimore innebærer ofte dialog. Den engelske forskeren Andrew Coates (1984) undersøkte dialogene mellom lærere og elever når observasjonstegning stod på timeplanen. Hans funn viser til lærerens bruk av i hovedsak fem kategorier verbal støtte i elevenes nærmeste utviklingssone: 1) sosiale ytringer, 2) ytringer som fremmer motivasjon, 3) beskrivende ytringer, 4) praktiske ytringer og 5) estetiske ytringer. De to første kategoriene er vi som lærere godt kjent med, men de tre siste viser at for å lykkes med å støtte elever i deres arbeid med å gjengi og skape form på papiret, er det å kunne beskrive det som kan gjøres (beskrivende ytringer), vise og forklare hvordan tegneverktøy kan brukes i praksis (praktiske ytringer) og vise og forklare hvordan tegningen kan utvikles visuelt (estetiske ytringer), viktige faktorer.

Som lærer finner jeg det nyttig å ha disse prinsippene for undervisning i bakhodet. Disse må selvsagt til enhver tid tilpasses situasjonen og de lærendes aktuelle nivå og behov for hjelp, enten det gjelder barnehagen, klasserommet i grunnskolen, videregående skole eller høyere utdanning.

Formelle og uformelle tegnestrategier

Ovenfor har jeg til nå omtalt tegning i skolen, det jeg har kalt formell tegneundervisning i mitt forskningsarbeide (Frisch, 2010, 2013) hvor fokuset er på observasjonstegning i 5. – 7. klasse. Arbeidet gikk ut på å sammenligne observasjonstegneundervisning gjennomført av en dyktig lærer (Oppegård, 2013) med hvordan elever lærer å tegne i se-og-tegneprosesser uformelt, det vil si av hverandre på fritiden eller seg imellom på skolen. Funnene viste at læreren brukte flere av Tharp og Gallimore samt Coates sine undervisningstilnæringer beskrevet ovenfor.

Som en fellesbetegnelse på formelle og uformelle se-tegneprosesser har jeg brukt begrepet *visuelt kontrollert tegning* for å beskrive det som foregår når vi tegner det vi ser.

Tegnestrategien, det vil si måten å bygge opp tegningen og dermed tegneundervisningen i skolen på, er preget av å bruke tredimensjonale gjenstander som modell. Strategien er bygget opp av tre hovedkomponenter: kontur (å fange formen), å gi formen volum (egenskygge), og å plassere formen i rommet (slagskygge). Den uformelle tegnestrategien er preget av å bruke andres tegninger som modell, og av å bygge opp tegningen trinnvis, i små formelementer etter et fast mønster, det ene elementet oppå det andre (se foto 5 og 6).

Hvert nytt element i tegningen har et holdepunkt i det som allerede er tegnet. Uformelt lærer barn å tegne av hverandre ved å se på hverandres tegninger og ved å systematisk bygge opp den visuelle formen de ønsker å kontrollere. De lærer en strategi for hver tegning. De har et ønske om å lære å tegne bilder i kulturen som betyr noe for dem, og de lærer hvordan disse skal tegnes av hverandre i en uformell tegnestrategi preget av en fast oppbygget struktur. Å «oversette» det som ses i tre dimensjoner til et todimensjonalt ark er vanskelig (Brænne & Heggvoll, 2018). Forskningen viser at uformelle tegnestrategier hopper over denne utfordringen og tar fatt i en modell som allerede er «oversatt», dvs. et todimensjonalt bilde/tegning og gjør dette til sitt eie gjennom sin strek. Dette bekrefter Wilson og Wilsons tidligere forskning fra syttitallet omtalt ovenfor. Kanskje burde vi gjøre mer av det i skolen for å møte eleven «hjemme» for å fremme tegneglede og øving i tegning.

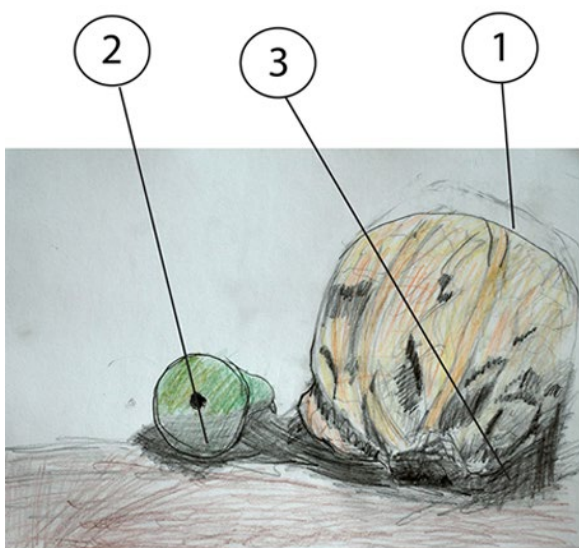


Foto 5 Formell tegnestrategi, stilleben elev 7. klasse Vega 2004. Foto N. S. Frisch

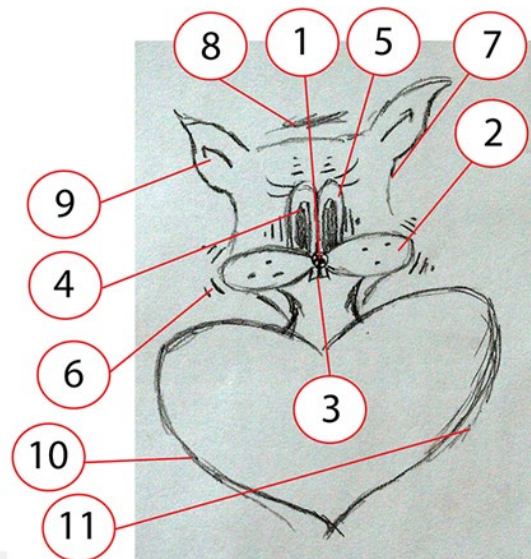


Foto 6 Uformell tegnestrategi, jente Vega Foto N. S. Frisch

Konklusjon

Dokumentasjon viser at elevene opplever *visuelt kontrollert tegning* som sitt individuelle uttrykk (Hansen, 2022), til tross for at de har tegnet etter en todimensjonal modell (et bilde / en tegning). Og det er ikke så rart. Tegningen er mestret av tegneren selv med egen stek og eget blikk. De har gjort tegningen til sin. Ved å « snakke ned » tegneprosesser hvor den visuelle kulturen og andre viktige tegnende personer er til støtte for våre sosiale og kulturelle tegneprosesser, formelt eller uformelt, kan vi komme i fare for å hemme

tegnelede og dermed det individuelle barnets tegneutvikling (Frisch, 2011). Ved å tegne etter et skjema for portrett vil vi bruke samme tegnestrategi som brukes uformelt. Det finnes helt sikkert andre grunnleggende skjema som kan læres i skolen dvs. fra bilde som modell til eget bilde, og med en fast oppbygd struktur. Vi lærer ofte å tegne perspektiv på denne måten. Elevene på Vega lærte hvordan lysets retning skaper skygge på ett tre (se foto 8a, b og c). Å finne balansen mellom ulike varierte tegnestrategier i mengde og innhold, og å ta utgangspunkt i motiv som er fascinerende og nyttige for studentene / elevene / barnet å mestre vil være situasjonsbetinget og personavhengig. Det vil og være lærerens kreativitet i samspill med klare krav i læreplanen som danner grunnlaget for hvordan tegneundervisningen oppleves fra et elevperspektiv.



*Foto 7 Studenters ulike individuelle tolkninger av et gitt stilleben fra Høgskolen i Nesna / Nord Universitet 2011.
Foto N. S. Frisch*



A



B



C

Foto 8A Læreren tegner et tre som modell for elevene. Oppgaven er å lære hvordan skraverer med penn og blekk på kritt-papir, og hvordan lyset (se pilen) bestemmer hvor skyggen faller.

Foto 8B og 8C Elevenes tolkninger, strek og blikk i gjengivelse av treet. Elever som i klasserommet lærer av hverandre (se stubben).

Alle foto: N. S. Frisch, Vega 2004

Litteratur

Amundsen, B. (2016). *Slik malte mennesker for 36 000 år siden*. Hentet fra [Forskning.no](https://forskning.no) 06.06.2022: <https://forskning.no/steinalder-arkeologi-historie/slik-malte-mennesker-for-36-000-ar-siden/425756>

Brønne, K., & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning. *FormAkademisk*. 11(3) s. 10-14 (i papirutgaven) .

Coates, A. (1984). Observation and drawing: a justification for their inclusion in the primary school curriculum. *Journal of Art & Design Education*, 3(2) s. 191 – 202.

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*. Ph.D. NTNU.

Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk*, 4(2), 26-37.

Frisch, N. S. (2018). Tegning. I (red.) N. S. Frisch, M.-A. Letnes & J. Moe, *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Hansen, B. M. (2022). «Lærer, du må lære oss å tegne først». Masteroppgave. OsloMet.

Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and spatial representation. Reflection on purposes for art education*. Doktoravhandling. OsloMet.

Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. Universitetsforlaget.

Oppegård, R. (2013). Tegnedialoger med tørrpastell, blyant og penn. I (red.) N. S. Frisch, *Tegningen lever!* Akademika Forlag.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Frisch, N. S. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning. I (red.) N. S. Frisch, *Tegningen lever!* Akademika Forlag.

Skjelbred, B. H. (2021). *Lærerens oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen*. Ph.D. Høgskulen på Vestlandet.

Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge University Press.

Vygotsky L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education Vol. 30 1977*, s. 4-11.