
“Barn tegner livet”

*En kvalitativ studie av pedagogers holdninger og erfaringer med
barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen*

En masterstudie av

Linda Strømsvold



«Det er meg! Du kan henge den opp, så kan du se på den hvis du savner meg» - Anders 3år



«Her er Robin Hood, han setter alle tyvene i fengsel» - Anders 4år



«To kameler på tur» - Anders 3,5 år



«Vi er på fisketur!» - Anders 5år



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Spesialpedagogikk - Masterstudium

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Linda Strømsvold

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Torunn Paulsen Dagsland

Tittel på masteroppgaven: «*Barn tegner livet - en kvalitativ studie av pedagogers holdninger og erfaringer med barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen*»

Engelsk tittel: «*Children draw their life – a qualitative study of pre-school teachers attitudes and experiences with children's drawings and the drawing process in kindergarten*»

Emneord:
barnetegning, tegning, barnehage,
kommunikasjon

Antall ord: 30 629
+ vedlegg/annet: 2
Stavanger, 11.06-2015

Forord

Det å skulle skrive en masteroppgave har vært litt av en reise. Det har vært en enormt lang prosess som har krevd mye tid, krefter og energi. Likevel kom jeg meg i mål til slutt og vil derfor benytte anledningen til å takke involverte parter.

Først og fremst rettes en enorm takk til informantene mine. Tusen hjertelig takk for at dere sa dere villige til å stille opp. Uten dere hadde det ikke blitt noe særlig av denne studien. Takk for at dere har delt av deres hverdager, holdninger og erfaringer med barnetegningen. Takk for at dere tok dere tid, midt i en travel arbeidshverdag, til å stille opp på intervju.

Takk til min kjære Anders, for støtte, oppmuntring og gode ord. Ikke minst: takk for at du ville illustrere masteroppgaven for meg. Må nesten også i denne sammenheng takke min gode svigermor for å ha tatt vare på Anders' gamle barnetegninger i så lang tid, slik at jeg fikk muligheten til å bruke dem i oppgaven min. Takk også til øvrig familie og venner.

En stor takk rettes også til Torunn Paulsen Dagsland, som har vært min veileder gjennom forskningsprosessen. Takk for at du har vist interesse, engasjement og ikke minst støtte til studien og dens tematikk. Takk for at du i det hele tatt takket ja til å veilede meg, takk for gode veiledningstimer med faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og gode samtaler.

11. juni 2015

Linda Strømsvold

Sammendrag

Temaet i denne studien er barnetegningen i barnehagen, og har som hensikt å undersøke i hvilken grad en kan bruke barnetegningen til å innhente informasjon om barnas livsverden, samt å studere og belyse pedagogenes holdninger og erfaringer i forhold til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen. Studiens problemstilling er todelt: 1. «I hvilken grad kan en bruke barnetegningen til å utvinne informasjon om barns livsverden?» og 2. «Hvilke holdninger og erfaringer har pedagogene til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen?»

For å belyse problemstillingene mine har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode og intervju med en semistrukturert tilnærming. Det teoretiske grunnlaget som blir presentert i oppgaven er også med på å prege besvarelsene på studiens forskningsspørsmål. Metoden ble valgt for å kunne gå i dybden på forskningsspørsmålene og da det fenomenet jeg var interessert i, altså barnetegningen. Jeg har gjennomført seks intervjuer, som alle ble tatt opp med lydbåndopptaker og senere transkribert. Intervjuene ble deretter analysert og kodet i temaområder som var fremtredende i det empiriske materialet samt i samsvar med oppgavens teoretiske grunnlag og forskningsspørsmål.

Hovedfunnene i denne masteroppgaven er at barnetegningen i stor grad blir benyttet som en uttrykksform for barnet. Både det teoretiske grunnlaget og det empiriske materialet mitt er samstemte om at barna bruker tegninger til å kommunisere, at de gjennom tegningen gir uttrykk for både tanker og følelser, men også opplevelser, erfaringer og hva de er opptatt av. En kan si at det i stor grad er mulig å bruke barnetegningen til å få informasjon om barnas livsverden. Dette gjenspeiler også noe av pedagogene fra mitt datamateriale sine holdninger til barnetegningen. Datamaterialet gir inntrykk av at pedagogene mener barnetegningen er viktig, at den er tilgjengelig for barna store deler av barnehagehverdagen, at tegningen er en uttrykksmåte og en arena for kreativitet og fantasi. Pedagogene fra det undersøkte praksisfeltet har også holdninger om at barnetegningen er viktig, men at den ikke får nok oppmerksomhet. Informantene fra mitt utvalg mener også at de ikke har nok kunnskaper og kompetanse på området og at dette er noe de savner i sin utdanning. Det fremkommer også at pedagogene har erfaringer med barnetegningen både negative og positive, og alle har erfaring med at barnetegningen har fungert som kommunikasjon.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
1.0 Introduksjon – bakgrunn og aktualitet	8
1.1 Tidligere forskning på området	9
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	11
1.3 Begrepsavklaring.....	12
1.4 Oppgavens oppbygging.....	13
2.0 Teoridel	14
2.1 Barnetegningen – en viktig ressurs i barnehagen.....	14
2.2 Tegning som kommunikasjon	16
2.3 Tegningen som et utviklingspedagogisk – «innenfra» perspektiv	17
2.3.1 Tegneutviklingen.....	19
2.3.2 Tegningen som psykologisk/terapi.....	21
2.4 Tegningen som et sosiokulturelt – «utenfra» perspektiv.....	22
2.5 Tegningen som utgangspunkt for metaforsamtaler	24
2.6 Tegningen og praksisfeltet	25
2.6.1 Tegning i barnehagen	26
2.6.2 Tegning i skolen	27
2.7 Når kan tegningen gjøre seg spesielt gjeldende?.....	29
3.0 Metode.....	30
3.2 Kvalitativ metode	31
3.3 Intervju	32
3.3.1 Utvalg	34
3.3.2 Datainnsamling.....	35
3.3.3 Transkribering	37
3.3.4 Analyseprosessen	37

3.4	Forskerrollen og etiske refleksjoner	39
3.5	Validitet og reliabilitet	42
3.5.1	Validitet.....	42
3.5.2	Reliabilitet.....	44
4.0	Resultater.....	45
4.1	Barnetegning og tegneprosessen	47
4.1.1	«Det tegnes hver dag»	48
4.1.2	«Like mye jentene som guttene som tegner.»	49
4.1.3	Fargevalg	50
4.2	Pedagogenes Holdninger til barnetegningen og egen kompetanse	51
4.2.1	«Det er en måte unger kan uttrykke seg på»	51
4.2.2	«De sier jo at de har lyst»	52
4.2.3	«Vi i barnehagen burde ha lært dette»	53
4.2.4	Barnetegningen får ikke nok oppmerksomhet	54
4.3	Erfaringer med barnetegningen	55
4.3.1	«Jeg har ikke hatt så mye av det».....	55
4.3.2	«Hadde jeg hatt litt mer kunnskap om det».....	56
4.4	Pedagogenes fokus under tegneaktiviteten.....	57
4.4.1	«Veldig mange gode samtaler»	57
4.4.2	«Fargebruk og kreativitet er det som skal være i fokus, ikke resultatet med tanke på flinkhet»	58
4.5	Utdanning og kompetanse om barnetegningen	59
4.5.1	«Jeg kan ikke huske at vi har hatt noen ting om tegning i utdannelsen»	59
4.6	Kommunikasjon – tegningen; et visuelt språk	60
4.7	Utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv	62
5.0	Diskusjon.....	63
5.1	Barnetegningen som kommunikasjon – i hvilken grad kan man utvinne informasjon om barns livsverden fra barnetegningen?.....	64

5.1.1 Barnetegningen og tegneprosessen	65
5.1.2 Barnetegningen som kommunikasjon	67
5.1.3 Utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv	68
5.2 Holdninger og erfaringer i forhold til barnetegningen	70
5.2.1 Holdninger til tegningen.....	70
5.2.2 Erfaringer med tegningen.....	71
5.2.3 Fokusområder i tegnesituasjonen	72
5.2.3 Utdanning og kompetanse	73
6.0 Avslutning	74
6.1 Videre forskning.....	76
7.0 Litteraturliste	79
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv/samtykke.....	82
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	83

1.0 Introduksjon – bakgrunn og aktualitet

Jeg har lenge vært fascinert av barnetegninger, både mine egne og andres. I en periode jobbet jeg i et pedagogisk vikarbyrå og fikk da mulighet til å reise rundt i utrolig mange forskjellige barnehager og dermed også se mange ulike barnetegninger. Jeg fikk inntrykk av at tegning ofte ble brukt som sysselsetting eller for å roe barna ned. Ofte opplevde jeg at det var få voksne som tok seg tid til å snakke med barna om hva de tegnet. Det ble heller ikke investert mye tid til tegningen etterpå. Ofte havnet tegningen enten i en hylle, skuff eller perm, ble med hjem, eller den ble rett og slett kastet, før noen voksne egentlig hadde *sett* den. Jeg undret meg over om tegningen ble sett på som «bare» en lek, som tidsfordriv eller som sysselsetting? Eller om det var mulig å hente ut noe informasjon om barnet fra tegningene? Og hva kan man potensielt gå glipp av dersom man ikke tar seg tid til å studere disse fantastiske barnetegningene?

I rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at i fagområdet kunst, kultur og kreativitet skal pedagogen være lyttende og oppmerksom i forhold til barnas kulturelle uttrykk, vise respekt for deres ytringsformer og fremme lyst til å gå videre i utforskning av de estetiske områdene. Arbeidet med kunst, kultur og kreativitet skal bidra til at barnet utvikler sin evne til å bearbeide og kommunisere sine inntrykk og gi varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet. Dette kan man på en måte tolke dit hen at pedagogene i barnehagen skal bry seg om og vie oppmerksomhet til barnas tegninger. Det var dette opplevde misforholdet mellom det som står i rammeplanen og det jeg selv erfarte skjedde i praksis som gjorde at ideen til denne oppgaven ble til.

Tegning har vært en del av den menneskelige kulturen så langt tilbake man kan komme. De første tegn på menneskelig kommunikasjon er gjennom tegninger på hulevegger, såkalte hulemalerier og hellerissinger. De eldste hulemaleriene er over 32 000 år gamle, og dermed er kommunikasjon gjennom bilder en tradisjon som er omtrent seks ganger eldre enn skriftlig kommunikasjon (Wikipedia.org, 2014). Jeg tenker derfor at det kan være svært viktig både å bevare og dyrke denne type kommunikasjon, og at man ikke minst bør ha et større fokus på denne type kommunikasjonsmiddel i barnehagen. Det er gjerne barnehagen som er den første arenaen hvor barn begynner å utforske sine skapende og kreative evner på et ark. Det er kanskje her de første merkene barnet etterlater seg blir til. Barnehagen er en arena for lek, fantasi og kreativitet, samt utfoldelse og utforskning, vi bør derfor bry oss om og rette oppmerksomheten mot barnetegningen.

Tegningen som kommunikasjon eller språk er også et diskusjonstema som til tider dukker opp i media. En artikkel fra Stavanger Aftenblad (Nesse, 2013); «Tegning et genialt universalspråk», handler om at tegningen er et universalspråk som vi kanskje er i ferd med å miste. Artikkelen trekker frem at tegning er like viktig og nyttig som skrift og tall, og at man ikke skal etterlate tegning til kun de som er «flinke». Man slutter ikke med matte og engelsk fordi noen andre er bedre, og man får heller ikke mindre bruk for matte og engelsk selv om noen andre er flinkere enn en selv. Så hvorfor slutter vi å tegne? Artikkelforfatteren kritiserer dagens undervisning i tegning, og hevder at den legger opp til at barnas tegneutvikling vil stoppe opp et sted mellom 6. og 8. klasse. Som en konstatering på tegningens viktighet trekker han også frem Leonardo da Vinci, for hva hadde vi vel visst om hans tanker og ideer om det ikke var for hans tegninger? Jeg mener artikkelen lyssetter masteroppgavens tematikk og viser til at det å ta opp barnetegningen og dens viktighet også er aktuelt i dag.

For å sette problemområdets aktualitet i en større samfunnskontekst, vil jeg trekke frem «Je suis Charlie». 7. januar 2015 ble magasinet Charlie Hebdo i Frankrike utsatt for et terrorangrep på bakgrunn av en tegning (Røset, 07.01.2015). Angrepet viser at en tegning kan være utgangspunkt for angrep og terror, den kan være et tegn på ytringsfrihet og vår rett til å uttrykke oss gjennom tegning. Karikaturtegningen som utløste terrorangrepet viser i stor grad at man kan kommunisere noe gjennom en tegning, at en tegning kan være et universalspråk som man kan forstå på tvers av morsmål, kultur og religion. Angrepet og alt som skjedde i ettertid viser at en tegning kan skape engasjement og samfunnsdebatt, den viser at et helt verdenssamfunn kan stå sammen om ytringsfriheten og retten til å uttrykke seg gjennom tegning.

Tegning er noe mer enn noen streker på et papir, tegningen er et visuelt språk som vi kan bruke for å kommunisere med andre. Som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven, kan barnetegningen virkelig være et vindu inn til barnets livsverden. Jeg mener at pedagogene i barnehagene bør utnytte seg av denne muligheten og derfor være opptatt av barnas kommunikative ytringer gjennom tegningen.

1.1 Tidligere forskning på området

Forskningen på barnetegningen har en lang historie, det nærmer seg snart 130 år siden den første boken om barnetegninger ble utgitt. At barnetegningen har vært et fascinerende forskningstema i så mange år er ikke underlig, tegningen er liksom der, de er dokumenter i

seg selv. De blir ikke borte slik som tale eller lek. Tegninger er meldinger som barnet etterlater seg (Storaas, 1996), som vi videre kan tolke og kanskje prøve og forstå.

Tegneforskningens historiske utvikling er som nevnt lang og har mange bidragsytere. Corrado Ricci var den første, han samlet og analyserte tegninger til sin bok som kom ut i 1887 (Gullberg, 1996). Georg Kerschensteiner hadde en omfattende innsamling av barnetegninger og forklarte tegneutviklingen som stadievekst. Innen Norden er Helga Eng (1944) den store pioneren da hun studerte, og skrev ned sine funn i en bok om tegningene til niesen sin. Hun beskrev også tegning som stadievekst og videreutviklet Kerschensteiners stadienivåer (Storaas, 1996). En annen teoretiker som var opptatt av å beskrive og avdekke barnetegningens lover var en østerriker ved navn Gustav Britsch, han var opptatt av tegningens formmessige utvikling, men delte den ikke opp i stadier til bestemte alderstrinn slik som Helga Eng og Lowenfeld gjorde (Haabesland & Vavik, 2000). I Norge tok Rolf Bull-Hansen opp Britsch tanker om at en ekte tegning måtte være en forestillingstegning, og ikke en tegning etter noe som ble direkte observert.

På denne tiden var også den sveitsiske psykologen Jean Piaget en stor teoretiker, med sine tanker rundt barnets utvikling (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður, & Nygård, 2004). Også han utviklet en stadieteori i forhold til barnets kognitive utvikling, og har hatt en enorm innflytelse på både utviklingspsykologi og pedagogikk. Han verdsatte leken, og vi ser at lek og kreativitet bidrar til stimulering og dermed utvikling av hjernen (Woolfolk et al., 2004). Piaget var opptatt av at modning og erfaring bidrar til at barnets tenkning blir utviklet.

Viktor Lowenfeld er en av de mest sentrale ved det utviklingspedagogiske synet på barnetegningen. Han bygget mye av sin litteratur basert på Helga Eng's bøker (Haabesland & Vavik, 2000). Som en annen kunstpedagog, Herbert Read, mente Lowenfeld at barnet har en medfødt evne til og et behov for å uttrykke seg i bilder. Begge var enige om at kunstnerisk utfoldelse var svært viktig for barnets mentale helse (Haabesland & Vavik, 2000). Lowenfeld hevder også i likhet med Piaget at stadiene er naturlige og universelle, men Lowenfeld viser i tillegg til en sammenheng mellom utvikling og tegneutvikling (Lowenfeld & Brittain, 1976). Lowenfeld videreutvikler tegnestadiene som teoretikerne før ham har arbeidet frem, og har satt opp seks stadier i tegneutviklingen; rablestadiet, førskjemastadiet, skjemastadiet, begynnende realisme, det pseudo-naturalistiske stadiet og pubertetskrisen.

Gullberg (1995) trekker også frem at miljøet kan være med og bidra til både å fremme eller hemme utviklingen. Allerede på 50-tallet ble det i USA stilt spørsmål ved det

«Lowenfeldske» synet på barnetegningen. Forskere som June King McFee, Elliot Eisner og Brent og Majory Wilson var alle teoretikere som gav næring til tvilen om barnetegningens naturlige og universelle utvikling (Haabesland & Vavik, 2000). Også i Norden på 1970- tallet vokste det frem kritikk mot det utviklingspedagogiske synet. Kristian Pedersen, Rolf Köhler, Gert Z. Nordström er sentrale personer i Norden i denne epoken. Massemedier tar større plass, og kulturen påvirker barnets naturlige bilder. Barns bilder måtte forstås i en kulturell og samfunnsmessig sammenheng (Gullberg, 1996). Med denne reaksjonen på det utviklingspedagogiske synet, vokste det frem et sosiokulturelt perspektiv på barnetegningen.

Av nyere forskning har jeg valgt å trekke frem Anning og Ring (2004), og deres forskning innen det å forstå barns tegninger. Fra 2005 har jeg også valgt å ta med Marit Holm Hopperstad's (2005): *Alt begynner med en strek: Når barn skaper mening med tegning*. Hun er opptatt av at tegning er meningsskapende og er preget av et semiotisk perspektiv på barnetegningen. I tillegg er Nina Scott Frisch (2013) dagsaktuell med sitt utgangspunkt i sosiokulturell teori og dialogiske perspektiver på barnetegningen og tegneundervisningen.

Det finnes med andre ord mye forskning på selve barnetegningen, på utviklingsforløp og hva den kan fortelle oss. Det er derimot lite forskning som finnes på hva som i praksis skjer med barnetegningen (Hopperstad, 2002). En rapport fra Lindström (1998) kommer frem til at det ikke har vært noen særlig tradisjon eller interesse for å studere praksisfeltet i forhold til barnetegningene i noen av de nordiske landene. Rapporten viser at interessen istedenfor har vært rettet mot selve tegneutviklingen eller mot tegningen som uttrykk (Lindström, 1998). Hopperstad (2002) presiserer i sin artikkel *barnetegningen som forskningsobjekt og som praksis i barnehage og grunnskole* at det trengs forskning på praksisfeltet. Jeg mener dette gjenspeiler relevansen av denne masterstudien og at dens temaområde er både aktuelt, relevant og viktig.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Formålet med denne masterstudien er todelt, for det første ønsker jeg å finne svar på om det finnes muligheter for å kunne utnytte tegningen til å innhente informasjon om barns livsverden, samtidig ønsker jeg også å undersøke praksisfeltet; Hva skjer med tegningen i barnehagen? Er barnetegningen en utnyttet kilde til informasjon om barnets livsverden? Jeg ønsker å finne ut hvilke holdninger og erfaringer pedagogene i barnehagen har til barnetegningen og tegneprosessen. På bakgrunn av dette har jeg satt opp følgende problemstillinger:

1. I hvilken grad kan en bruke barnetegningen til å utvinne informasjon om barns livsverden?
2. Hvilke holdninger og erfaringer har pedagogene til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen?

1.3 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil jeg bruke begreper som for noen kan ha flere betydninger eller oppfatninger. Jeg mener derfor det er hensiktsmessig å spesifisere disse begrepene i forhold til hva jeg legger i dem, og da hvordan de bør oppfattes i henhold til oppgaven.

Barnetegningen – I denne masteroppgaven vil jeg se nærmere på den analoge tegningen og ikke den digitale tegningen. Denne avgrensningen har jeg tatt på grunn av tid og plassbegrensninger. Analoge tegninger er de bilder som barn tegner når de har tilgang til fargestifter og papir (Hopperstad, 2005). Barnetegningen er en meningsskapende aktivitet og barn bruker ofte denne uttrykksmåten for å fortelle noe eller formidle et innhold. I denne formen for barns uttrykk kan vi finne mening i linjene, fargene, formene og innholdet (Hopperstad, 2005, s. 10).

Tegneprosessen – Med tegneprosessen mener jeg den prosessen som går med for å lage en tegning. Tegneprosessen tar utgangspunkt i tegningens hvordan, altså from, hvordan lager barnet tegningen? (Haabesland & Vavik, 2000). Videre innebærer også tegneprosessen i denne sammenheng hvilket materiell barna har tilgjengelig når de tegner og hvordan den fysiske settingen er rundt tegneaktiviteten. Aspekter som hvem er sammen med barna, hvor mange barn og hvor de tegner inngår her. I tillegg handler tegneprosessen om hvordan barnet er når det tegner, om det er stille og konsentrert eller om det ivrig forteller mens det tegner.

Holdninger – En holdning er en bestemt oppfatning eller innstilling en har. Holdninger er ofte avgrenset og rettet mot bestemte temaer, personer eller lignende (Kvelling, Collin-Hansen, Haug, Grødem, & Moen, 2012). I forbindelse med denne oppgaven blir da betydningen av holdninger hvilke bestemte oppfatninger pedagogene har til barnetegningen, hvordan de forholder seg til og hvilke innstillinger de har i forhold til tegningen og tegneprosessen.

Erfaringer – En erfaring er en «subjektiv opplevelse med en objektiv, ytre verden gjennom aktiv handling» (Imsen, 2009, s. 263). Med andre ord er det altså en personlig opplevelse en får med omverdenen gjennom å gjøre noe aktivt. Knyttet til denne masteroppgaven vil erfaringer sikte til de opplevelsene pedagogen har hatt med barn og barnetegningen, og med tegneprosessen.

Livsverden - Begrepet livsverden er ofte knyttet sammen med hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Dalen (2011, s. 15) forklarer at livsverden innebærer personers opplevelse av sin hverdag, og hvordan personen forholder seg til denne. Begrepet er gjeldende i denne forbindelse ettersom det også tar med opplevelsesdimensjonen, og ikke bare beskrivelse av hvordan forholdene er (Dalen, 2011). Konkret i denne oppgaven mener jeg at begrepet livsverden vil være knyttet til barnets opplevelse av hverdagen og verden. Hvordan barnet forholder seg til verden og hvordan de opplever omgivelsene rundt seg. Det er også nettopp dette jeg mener kan komme til uttrykk i barnetegningene.

Relasjoner – Barn er av naturen sosiale vesener og søker relasjoner (Bae, 2014). Relasjoner mellom barn og voksne ses veldig ofte på som en svært viktig ressurs for barnets utvikling, det sies også at dersom et barn har minst en god relasjon med en voksen, kan det være den viktigste faktoren til beskyttelse mot risikofaktorer i deres liv (Sabol & Pianta, 2012). Man ser også at gode relasjoner er viktige for flere sider ved barnets utvikling, som intellekt, psykososial fungering, motivasjon og læring (Sabol & Pianta, 2012). Nære og gode relasjoner og samspill med trygge voksne kan være avgjørende for barnets læring og trygghet gjennom hele barndommen (Bae, 2014; Pianta, 1999).

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er bygd opp av en teoridel, en metodedel, resultater og diskusjon. I teoridelen vil jeg gjøre rede for sentrale perspektiver på barnetegningen. Det er også i denne delen noe av grunnlaget for mitt første forskningsspørsmål: «1. I hvilken grad kan en bruke barnetegningen til å utvinne informasjon om barns livsverden?», ligger. Jeg vil i denne delen belyse forståelsen av barnetegningen som kommunikasjon, et utviklingspedagogisk og i et sosiokulturelt perspektiv, og videre presentere ulike fordeler med å bruke barnetegningen i barnehagen.

I metodedelen vil jeg gjøre rede for de metodene jeg har benyttet meg av for å kunne besvare oppgavens problemstillinger, med begrunnelser og utdypninger av disse. Jeg vil trekke frem begrunnelser og refleksjoner rundt utvalg, datainnsamling, transkribering og analyseprosessen. Etterpå vil jeg diskutere litt rundt min egen forskerrolle og etiske dilemmaer, før jeg til slutt tar opp temaene om oppgavens validitet og reliabilitet.

I resultatdelen har jeg valgt å gjøre en tematisert fremstilling av de funnene jeg gjorde i studien. Grunnlaget for mitt andre forskningsspørsmål: «2. Hvilke holdninger og erfaringer har pedagogene til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen?», ligger i denne delen,

men også deler av grunnlaget til det første forskningsspørsmålet. Temaene som er satt opp er områder som var fremtredende i det empiriske materialet og som hadde noe utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg har også valgt å legge vekt på å synliggjøre mine informanter, ved å la noen av deres sitater stå som delkategorier innenfor noen av temaområdene.

I diskusjonsdelen har jeg valgt å trekke videre med meg det empiriske materialet og funn fra resultatdelen, men i tillegg har jeg også trukket med elementer som ble tatt opp i teoridelen. Dette har jeg gjort for å fremstille relevansen av de to delene og dermed mine to forskningsspørsmål, samt for å gi oppgaven en rød tråd og leseren en helhetlig forståelse av oppgavens delkapitler.

Til slutt vil jeg runde av med en oppsummerende avslutning, der jeg trekker sammen teori og empirisk materiale og prøver å gi et kortfattet svar på mine to forskningsspørsmål, før jeg helt avslutningsvis drøfter videre forskning på området rundt barnetegninger.

2.0 Teoridel

I teoridelen vil jeg rette søkelyset mot barnetegningen og tegning i barnehagen. Innledningsvis fokuserer jeg på hvorfor jeg mener at pedagogene i barnehagene bør være opptatt av barns tegninger. Videre vil jeg trekke frem tegningen som et kommunikasjonsmiddel og forsøke å forklare barnetegningen i først et utviklingspedagogisk og så et sosiokulturelt perspektiv. Her vil sentrale teoretikere som Lowenfeld, Bakhtin, Köhler, Pedersen og Hopperstad bli presentert. Mot slutten av kapitlet vil jeg ta opp fordeler med å bruke tegningen som utgangspunkt for samtaler med barn, hvordan tegningen blir oppfattet annerledes i barnehagen enn i skolen, og til sist vil jeg nevne eksempler på situasjoner hvor et økt fokus på barnetegningen kan gjøre seg spesielt gjeldende, og ikke minst gunstig.

2.1 Barnetegningen – en viktig ressurs i barnehagen

Hvorfor bør pedagogene i barnehagen være opptatt av å studere barns tegninger? Ifølge Aronsson (1997) sies det at barn tegner livet, og dersom de gjør dette, kan vi gjennom å studere barnas tegninger også forstå noe om deres liv, om barnas livsverden. Men for å forstå et barns tegninger, trenger vi også å vite noe om barnet selv, og om barnets liv. Ofte fremtrer tegningens fulle betydning først etter at vi har kunnskaper om barnets tanker og følelser, og om deres omgivelser og tegneerfaringer (Aronsson, 1997). I denne sammenheng, mener jeg, at barnehagen har en unik mulighet til å studere og forstå barnas tegninger. Tall fra Statistisk

Sentralbyrå viser at 90 % av alle barn fra 1-5 år går i barnehage, og 92 % av disse, tilbringer 41 timer i barnehagen i løpet av en uke (Sentralbyrå, 25.04.2014). Med andre ord tilbringer altså barna store deler av hverdagen i barnehagen, faktisk mer tid enn det en voksen person tilbringer på jobb (37,5 timer). Man kan på bakgrunn av dette kanskje trekke slutninger om at pedagogene i barnehagen har store muligheter for å inneha kunnskaper om barnas liv, tanker og følelser. I tillegg er barnehagen en arena der tegning er en jevnlig aktivitet, og pedagogene får således også god tilgang til barnas tegninger.

Å engasjere seg for barnets tegninger og tegneprosess er svært viktig. Denne type formingsaktivitet kan spille en stor rolle med hensyn til å gi barnet et godt miljø som de ulike vekstmønstrene kan utvikle seg i. I følge Lowenfeld (1976) spiller også forming en avgjørende rolle i våre utdanningssystemer med tanke på oppfattelsens utvikling. Tegning kan støtte barnets utvikling av smidighet, originalitet og fantasifull tenkning, i tillegg til at det kan hjelpe barnet å vokse emosjonelt, til å uttrykke seg og til å takle nye situasjoner. I noen grad kan også tegneaktivitet i barnehagen legge til rette for mulighet for intellektuell, estetisk og sosial vekst (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 144).

Carlsen og Samuelsen (1988) trekker frem viktigheten av den skapende prosessen. De snakker om den indre og ytre verden og bygger på teoriene til Malcolm Ross. Ross videreutvikler begrepene fra Robert Witkin slik at de blir forståelige i forhold til kunstfagene (Braanaas, 1985). Det å være skapende, i motsetning til ettergivende, er en måte å forholde seg til virkeligheten, til verden på. Den skapende virksomheten, kreativiteten barnet har, er ikke noe som alene springer ut av barnet biologisk sett, men den er heller ikke kun påvirket av miljøet rundt. Ross mener at barnets muligheter for skapende virksomhet ligger i koblingen mellom de to verdenene, den indre og den ytre verden. De to verdenene, den indre og ytre viser til en subjektiv og en objektiv verden for barnet. Utvikling av kunnskaper innen begge disse verdenene er en forutsetning for barnets allsidige personlighetsutvikling (Carlsen & Samuelsen, 1988). Bevisstgjøring og arbeid med barnets subjektive og objektive verden er altså avgjørende for barnets personlighetsutvikling, og en ser her nok en grunn til at det kan være en fordel for pedagogene i barnehagen å være opptatt av barnas skapende virksomhet.

I barnehagen har man en unik mulighet til å komme på banen dersom barnet skulle ha behov for tilretteleggelse eller støtte i en vanskelig situasjon. Ved å studere og være oppmerksom på barnas tegninger og hva de kommuniserer med dem i barnehagen kan en bruke dette som grunnlag eller inngangsport til en tidlig intervensjon. Ifølge Arnesen og Simonsen (2011)

antas tidlig intervensjon til å gi et stort personlig utbytte for det barnet det gjelder, i tillegg til en økonomisk samfunnsgevinst på det langsiktige plan. Jo tidligere en klarer å fange opp de barna som har noe de sliter med, jo bedre går det med dem i fremtiden. Å være oppmerksom på det barna kommuniserer gjennom tegningene kan føre til at man blir klar over følelser og tanker barnet sitter inne med, som man da kan anerkjenne, vise barnet at man forstår og skaffe den rette hjelpen til den rette tiden. På den måten kan en kanskje avverge dypere og mer komplekse vansker som kunne kommet senere dersom barnet ikke har fått anerkjent eller taklet tankene og følelsene sine.

2.2 Tegning som kommunikasjon

Barns tegninger gjenspeiler den komplekse kommunikasjonen og det symbol/tegn systemet som befinner seg i samfunnet barnet er en del av og lærer av. Samtidig kan også tegningene reflektere barnets egne følelser, interesser, selvoppfattelse og personlig estetikk (Anning & Ring, 2004; Hopperstad, 2005). På den måten kan en kanskje tolke barnetegningen som en form for kommunikasjon fra barnets side.

Det å tegne er å skape mening (Hopperstad, 2005). En tegning sier noe om noe, om en erfaring man har som et aktivt, levende og sansende individ (Hopperstad, 2005, s. 21). Tegning kan forstås som en ressurs barnet benytter seg av for å forstå og gi form til noe en har erfart, og for å dele det med andre. De tegnene vi bruker for å skape mening representerer verden rundt oss eller inni oss. Det en velger å si noe om eller representere er det vi er opptatt av, dette kan vi dele med andre; vi kan altså kommunisere. Vi kan forstå barnetegningen som en form for kommunikasjon fra barnets side, da den kan representere barnets verden og det barnet gjerne ønsker å dele med andre, samt hva det er opptatt av (Hopperstad, 2005, s. 34). Med andre ord kan vi få et innblikk i barnets livsverden.

I følge Hopperstad (2005) kan også bilder eller tegninger fungere som interaksjon. Gjennom bilder kan barn representere verden og dens ting, men også skape mening om handling. Barnet kan klassifisere og analysere omverdenen gjennom tegningen, men det kan også engasjere andre mennesker. Dette er noe Hopperstad (2005) kaller mellompersonlig mening og refererer til Halliday i denne sammenheng. Denne mellompersonlige meningen er en mening vi skaper om vårt forhold til andre mennesker. Gjennom bilder kan det skapes interaksjoner og relasjoner ved at den som tegner fungerer som en sender og den som bevitner bildet er mottaker, på samme måte som skriftlig og/eller muntlig kommunikasjon foregår (Hopperstad, 2005). Også her kan vi tolke det som at barnetegningen kan fungere som en

måte for barn å kommunisere på, samt en måte å bygge relasjoner med andre barn eller voksne på.

Tegningen er så mye mer enn bare en kreativ utfoldelse fra barnets side. Barnet bruker også tegningen som et middel når det skal utvikle sitt forhold til gjenstander og mennesker, og når det skal forsøke å konkretisere noen av sine vage tanker som de er opptatt av, som er viktige for dem (Lowenfeld & Brittain, 1976). Tegningene gjenspeiler barnets begreper, følelser og oppfattelse av omgivelsene og virkeligheten, tegningene kan derfor også gi den oppmerksomme voksne en bedre forståelse av barnet, og den livsverden barnet befinner seg i.

Det har vokst frem to ulike hovedperspektiver på barnetegningen i forhold til hvorfor barn tegner og hvordan barnetegningen utvikler seg. Det ene perspektivet har en utviklingspedagogisk profil der fokuset er hovedsakelig på modningens betydning for utviklingen (Haabesland & Vavik, 2000). Det andre perspektivet legger mer vekt på påvirkning og læring og har dermed en mer sosiokulturell profil (Haabesland & Vavik, 2000). Etersom jeg mener at en tegning like gjerne kan være et forsøk på kommunikasjon uavhengig om man ser på den i et utviklingspedagogisk eller sosiokulturelt perspektiv, vil begge synene bli presentert i oppgaven. Begge perspektivene er dessuten grunnleggende og viktige for å forstå barnetegningen i et historisk perspektiv og barnetegningen i sin helhet, samt for at leseren skal kunne gjøre opp sin egen mening angående barnetegningen, dens grunnlag og opphav.

2.3 Tegningen som et utviklingspedagogisk – «innenfra» perspektiv

Innenfra perspektivet handler om tegningen som naturlig utvikling og iboende evner i barnet. I dette perspektivet mener en også at tegningene kan få frem følelser hos barnet og være uttrykk for dets personlighet (Hopperstad, 2002). Anning og Ring (2004) forklarer at fra et naturlig ståsted er det klart at barn bruker tegning som et verktøy for å forstå og representere viktige aspekter innen det personlige, erfaringsmessige og i forhold til personer, steder og ting. Gjennom tegningen kan barnet bearbeide personlige erfaringer samt å utforske ideer og tanker som representerer livet, som for eksempel det gode og onde, fare og eventyr (Anning & Ring, 2004).

Lowenfeld var en av de første som påpekte at tegningen er et språk for barnet (Lowenfeld & Brittain, 1976). Han la stor vekt på å forklare tegningen utviklingspsykologisk. Andre forskere har også vært interessert i dette synet, som jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven, men jeg har valgt å fokusere på Lowenfeld ettersom han har hatt en enorm

innflytelse og anerkjent plass i forskningen og utviklingen rundt barnetegningen i barnehagen. Lowenfeld mente at kjennetegn i tegningene tilhørte bestemte utviklingsstadier og/eller personlighetstendenser, og at tegningene var en speiling av utvikling i følelseslivet, det intellektuelle, fysiske, det perseptuelt, sosiale, estetiske og det skapende (Storaas, 1996). Lowenfeld var inspirert av Jean Piaget, en av de største teoretikerne innen utviklingspedagogikk og utviklingspsykologi, og bygget mye av sin teori inspirert av han. Piaget var opptatt av at læring og utvikling skjer gjennom modning og erfaring (Piaget, 1973). På samme måte ser dette utviklingspedagogiske perspektivet på tegningen som noe som kommer innenfra gjennom modning og erfaring. Lowenfeld var også som nevnt opptatt av at tegningen er et språk for barnet, og at de sannheter og følelser barnet har, kommer til uttrykk i tegningen.

Lowenfeld og Brittain (1976) forklarer at det å tegne er en komplisert prosess, og i denne prosessen så samler barnet sine erfaringer og setter dem sammen til en helhet. Denne prosessen, der barnet velger ut, tolker og gjenformer elementer fra sine erfaringer, gir oss noe mer enn bare et bilde eller en tegning mener Lowenfeld og Brittain (1976), barnet gir også en del av seg selv, hvordan det føler, hva det tenker og hvordan det ser, tegningen blir ett uttrykk for hele barnet. En kan gjerne si at barnet viser oss deler av sin livsverden gjennom tegningene sine.

At barnet får mulighet til å kunne gi uttrykk for noe som kommer innenfra, gjennom å tegne eller å male, er med på at barnet danner grunnlaget for en oppfattelse av seg selv (Lowenfeld & Brittain, 1976). Den tegningen som barnet lager, er mer enn noen streker på et papir. Ofte kan barn bli helt oppslukt av det å skape noe på papiret, og det endelige resultatet kan ha en ekte følelsesmessig betydning for barnet. Selvfølgelig hender det at barnet tegner for å utforske materialer for eksempel, som nye tusjer eller oljefarger, men likevel kan en ofte plukke opp på den iveren og engasjementet barnet viser (Lowenfeld & Brittain, 1976).

Lowenfeld og Brittain (1976) forklarer at tegningen fra barnet vitner om det enkelte barnets følelser, fysiske utvikling, oppfattelse, intellektuelle evner, skaperengasjement, estetiske smak og sosial utvikling. Samtidig mener de at forandringene som skjer når barnet vokser også kan gjenspeiles i tegningene. For å kunne forstå og kunne vurdere viktigheten av disse forandringene som skjer når barnet vokser, har Lowenfeld og Brittain (1976) forklart betydningen i ulike deler av barnets vekst. De deler inn i følelsesmessig vekst, intellektuell vekst, fysisk vekst, perseptuell vekst, sosial vekst, estetisk vekst og skapende vekst.

Muligheten for følelsesmessig vekst ligger i forhold til den grad og intensitet barnet identifiserer seg med sine tegninger. Den intellektuelle veksten står i sammenheng med barnets bevissthet om sin omverden og seg selv. Videre kan man se barnets fysiske vekst i dets evne til visuell og motorisk koordinasjon, altså måten barnet fører blyanten på arket. Perseptuell vekst handler om en voksende bevissthet overfor farge, form og romforståelse. Den sosiale veksten henger sammen med hvordan barnet identifiserer seg med sine egne og andres opplevelser. Muligheten for estetisk vekst kan man finne i barnets følsomhet overfor å inkludere opplevelser i den større helheten. Til sist kan tegningen også bidra til en skapende vekst allerede i barnets første streker, former og mønster på papiret (Lowenfeld & Brittain, 1976).

2.3.1 Tegneutviklingen

På samme måte som Piaget delte barnets utvikling inn i stadier (Piaget, 1973), deler også Lowenfeld og Brittain (1976) ut fra et utviklingspedagogisk ståsted tegneutviklingen inn i stadier. De opererer med flere stadier i tegneutviklingen; rablestadiet, førskjemastadiet, skjemastadiet, begynnende realisme og det psedonaturalistiske stadiet (Lowenfeld & Brittain, 1976). Jeg vil i denne oppgaven kun fokusere på de to første stadiene; rablestadiet (2-4 år) og førskjemastadiet (4-7 år), ettersom det er disse stadiene som er aktuelle for barnehagen, og dermed oppgavens formål.

Rablestadiet, 2-4 år

De første årene av barnets liv er kanskje også de viktigste og mest avgjørende i forhold til barnets utvikling (Lowenfeld & Brittain, 1976). Det tidlige rablestadiet deler seg vanligvis i tre hovedkategorier, først tegner barnet uordnede tilfeldig rabbel, deretter kontrollert rabbel for så å til slutt kunne fortelle hva rabbelet forestiller (Lowenfeld & Brittain, 1976). Det er i denne siste delen av rablestadiet at barnehagen kan få informasjon om hva barnet tegner og hvordan det tenker om tegningen sin. Denne delen er et svært viktig utviklingstrinn, det viser at barnets tenkemåte er forandret (Lowenfeld & Brittain, 1976). Barnet bruker her gjerne mer tid, og forteller hva som skjer i tegningen. Samtalen rundt tegningen trenger ikke nødvendigvis være rettet mot en spesiell person, den kan ofte være en samtale barnet har med seg selv. Det er ikke alle barn som gjør dette, men det er blitt vist at tegningen blir en fortelling om barnets følelser og erfaringer med omgivelsene, og på den måten kan man se på tegningen som et viktig delingsmiddel (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 105). I denne perioden er det viktig at de voksne ikke prøver å gi barnet sine tolkninger av tegningen, mener Lowenfeld og Brittain (1976), det er ikke hensiktsmessig for den voksne å prøve å «presse»

barnet til å fortelle hva det har tegnet. Da er det mer gunstig å gi støttende kommentarer og heller oppmuntre barnet til å fortsette med tegneaktiviteten.

Det kan være vanskelig å bedømme eller tolke om fargevalg har noen betydning på dette stadiet. Da særlig på de to første rabletrinnene. Først når barnet begynner å fortelle hva det tegner kan det ytre ønske om ulike farger for å skille deler i tegningen (Lowenfeld & Brittain, 1976). Det er først da en kanskje kan si noe om eventuell betydning av barnets fargevalg i barnetegningene.

Ifølge Lowenfeld og Brittain (1976) finnes det en direkte sammenheng mellom hvordan barnet tegner og hvordan det setter seg selv i forbindelse med omgivelsene på. Dette kan være lett å observere, barn som har en tendens til å være sarte og gjerne fryktsomme, behandler ofte tegnesaker på samme måte. Skribleriene til barnet gjenspeiler også dets sarte og forsiktige personlighet. Barn som tegner stereotype gjentakelser, som gjentakende mønstre kan tyde på manglende selvtillit, da gjentakelsene fungerer som et slags sikkerhetsforholdsregel. Dette gjentakende sikkerhetsregelen kan hemme barnets vekst og muligens blokkere videre utvikling (Lowenfeld & Brittain, 1976). Det er derfor viktig at den voksne kan oppmuntre til nye bevegelser, nye former, og at den voksne heller modellerer enn tvinger barnet til å utforske nye berøringsopplevelser. Dette er også et aspekt ved barnetegningen som pedagogene i barnehagen har en unik mulighet til å følge med på, og da kunne si sin mening, eller vurdering om.

Førskjemastadiet 4-7 år

Barnet har på dette stadiet gått bort fra tilfeldige skriblerier, det har kontroll over strekene og er opptatt av å etablere et forhold til det som skapes, og det barnet ønsker å fremstille. Tegningene på dette stadiet er ikke bare betydningsfulle for barnet selv, men også de voksne kan nå få et innblikk i barnets tankeprosess (Lowenfeld & Brittain, 1976). Tegningene barnet lager gir den voksne noe å snakke med barnet om, samtidig som det gir den voksne en pekepinn på hva som er viktig for barnet, hva det er opptatt av, og hvordan barnet begynner å organisere sitt forhold til verden på.

Det er i dette stadiet at man kan se antydninger til hva tegningen skal forestille. Veldig ofte er barnets første tegning av «noe», en mann eller et menneske (Lowenfeld & Brittain, 1976). Dette er ikke overraskende da mennesker er en stor del av barnets oppvekst og miljø. De første tegningene av mennesker blir kalt hodefotting (Aronsson, 1997). Disse er rundinger med ben på. En har forsøkt å la barn studere andre bilder av mennesker eller å se på personer

mens det tegner et menneske, men det har vist seg at dette ikke har noe å si, barnet vil fortsatt kun tegne en runding med streker til ben (Lowenfeld & Brittain, 1976).

På dette utviklingstrinnet søker barnet hele tiden etter nye begreper og nye symboler, slik kan også barnets tegninger av «en mann» vise store variasjoner fra dag til dag. Men etter hvert utvikler barnet et fastlagt skjema for ulike gjenstander det tegner. Så når barnet har passert seksårsalderen vil man kunne identifisere deres tegninger ved at samme motiv gjentas igjen og igjen (Lowenfeld & Brittain, 1976).

Ofte er barn på dette stadiet mer opptatt av formene enn av fargevalg. De er mer opptatt av om formene som settes sammen blir en mann, enn om mannen er grønn, blå eller rosa. Dette betyr ikke at barna ikke klarer å skille farger, det er bare at de er mer opptatt av formene (Lowenfeld & Brittain, 1976). Likevel har det vist seg at barn ofte tegner med gul farge når de skal tegne «glade» bilder, og at de gjerne bruker brun farge ved triste tegninger.

Barn har en annen romforståelse enn voksne. Barns måte å forstå rommet på, innebærer å sette seg selv i sentrum og alt annet rundt, på den måten viser tegningene deres egosentriske romforståelse (Lowenfeld & Brittain, 1976). Man kan også kalle denne type romforståelse for kroppsrom ettersom barnet oppfatter rommet i forhold til seg selv og sin kropp. Denne måten å oppfatte rommet på kan man tydelig se i barnas tegninger på førskjemastadiet. På den måten kan pedagogen i barnehagen raskt vurdere om et barn kan klare å løse oppgaver som krever rom koordinasjon, som for eksempel å skrive. Dersom en tvinger barn til å løse oppgaver de ikke er modne nok til, kan det føre til uønskede holdninger og handlinger, og modningen kan ta lengre tid enn det i utgangspunktet trengte å ta (Lowenfeld & Brittain, 1976). På samme måte som barn tegner det som er rundt dem på en tilsynelatende tilfeldig måte, har deres kommentarer også en tendens til å virke noe usammenhengende. Dersom et barn forteller fra en opplevelse kan historien fremkomme i noe ulogisk rekkefølge, her kan betydningen av deres bemerkninger være nærmere en følelsesmessig betydning enn en faktisk kronologisk ordnet rekkefølge av opplevelser (Lowenfeld & Brittain, 1976). Denne informasjonen kan pedagogen i barnehagen være oppmerksom på ved å lytte når barna forteller mens de tegner, eller forteller hva de har tegnet etterpå.

2.3.2 Tegningen som psykologisk/terapi

Ifølge Graversen (1992) har det vist seg at det finnes en del sikre uttrykk for dype følelsesmessige belastninger og/eller barnets forsøk på å styre dem og finne måter å bekjempe dem eller dekke over dem, altså tegn, som kan være en pekepinn på hvor i barnets

emosjonelle univers det er noe galt. Graversen (1992) påpeker også at man allerede i barnehagen kan finne tegn på angst hos barn, gjerne der om det stilles for høye krav til det i forhold til dets natur. For eksempel dersom barnet ikke får utløp for sin aggresjon og må holde denne inne. I tillegg til angst påpeker Graversen (1992) at man kan tolke flere ting ut fra barns tegninger. For eksempel kan man finne tegn som *kan* tyde på sorg/depresjon, trygghet/utrygghet, harmoni, kjærlighet, kontaktevne, ambisjoner, aggresjon, modenhet, ønsketenkning, om barnet er robust eller sart, hemmet eller fri.

Å tolke barnetegninger som uttrykk for dype følelsesmessige belastninger er selvsagt ikke helt enkelt. For eksempel har det vist seg at barn i sorg ofte lar verden gråte, enten det er skyene, solen eller mennesker. Overdreven bruk av fargen lilla er også forbundet med sorg (Graversen, 1992). En kan likevel tenke seg at det kan være vanskelig som utenforstående å påstå at barnet er deprimert ettersom det kun fargelegger med lilla. Kanskje er det kun den fargen barnet har tilgjengelig? Lowenfeldt trekker frem at ofte er fargebruk tilfeldig, barn bruker gjerne den fargen som ligger nærmest (Haabesland & Vavik, 2000). Men det påpekes likevel at farger *kan* bli brukt følelsesmessig, det vil si at barnet bevisst kan tenke at en «glad» tegning bør ha en glad farge, som for eksempel gul (Haabesland & Vavik, 2000). I denne sammenheng mener jeg at pedagogene i barnehagen kan ha en unik mulighet til å oppklare, da de vet hvilke farger barnet har tilgjengelig, om de tegner skyer som «gråter» fordi det regner ute, eller om det er noe gjentakende som en kanskje burde bli oppmerksom på. De har mulighet til å følge med over tid, og til å få tilgang på mange tegninger fra det samme barnet. Samtidig har barnehagen også mulighet til å oppklare og legge til rette for fargevalg og samtaler både under og etter barnets tegneaktivitet.

2.4 Tegningen som et sosiokulturelt – «utenfra» perspektiv

Noe det utviklingspedagogiske perspektivet ikke tok med i beregningene var at tegning også kunne innebære det å uttrykke seg visuelt med grunnlag i kulturelle konvensjoner (Hopperstad, 2002). I USA ble det reist kritikk fra forskere som Eisner og Wilsons, mot den måten Lowenfeldt så på barnetegningen allerede på 50-tallet. Kritikken dreide seg i første omgang om hans synspunkter på barnets utvikling og de konsekvensene han mente dette fikk for undervisning og læring (Haabesland & Vavik, 2000). Dette ble derimot trukket frem på 70-tallet i Skandinavia, og man forsket også på barnetegningen som noe som var knyttet til den kulturen barnet var medlem i (Hopperstad, 2002). Dette «Utenfra» perspektivet ser på tegningen i et sosiokulturelt perspektiv. Sosiokulturell teori tar utgangspunkt i at man ikke

kan forstå et individ uten og samtidig forstå dets historie, kultur og sosiale relasjoner (Frisch, 2005).

En stor teoretiker innen sosiokulturell teori er den velkjente psykologen Lev Vygotsky. I motsetning til Piagets syn på utvikling og læring som noe som fremkom av modning og erfaring (Piaget, 1973), var Vygotsky mer opptatt av at det sosiale og det kulturelle også spilte en rolle. Han mente at menneskelig aktivitet ikke kunne forstås isolert fra sine omgivelser og at våre tankemessige prosesser og strukturer henger sammen med vår samhandling med andre mennesker (Woolfolk et al., 2004). Vygotsky la vekt på at den kulturen vi lever i legger til rette for kulturelle verktøy for å støtte et individs tenkning. Han mente at mental utvikling ble til gjennom bruk av slike verktøy, som for eksempel symboler, tegn og språk. Barnet vil bruke sin verktøykasse av tegn, symboler og forklaringer til å skape mening og for å lære av sin verden (Vygotskij & Kozulin, 1986; Woolfolk et al., 2004).

På 70-tallet vokste også massemediene og man så at massemedienes bilder hadde en økende rolle som kommunikasjonsmiddel. Man opplevde at mange av disse massemedierte bildene kunne påvirke både form og innhold i barnetegningene, og dette la grunnlaget for at forskere stilte seg spørrende til om barns tegninger kun var naturgitte, og om det hele dreide seg om modning og utvikling, eller om noe utenfra også kunne påvirke (Hopperstad, 2002).

Köhler og Pedersen (1978) hevder at barnet tegner både ut fra direkte erfaringer og fra indirekte erfaringer. Altså ut fra direkte erfaringer med virkeligheter og ut fra erfaringer med kulturens bildespråk og forestillinger (Köhler & Pedersen, 1978). De kritiserer Lowenfeld for at hans stadieteori ikke beskriver noe om hvordan kulturen kan påvirke barnets billedspråklige utvikling. Köhler og Pedersen (1978) deler barnets tegneutvikling opp med lignende aldersinndelinger slik som Lowenfeld gjorde, men de har et større fokus på kulturens billedlige påvirkning på barnets tegninger. Likevel er de delvis enige med en del av Lowenfeldts synspunkter om barnets tegneutvikling, men kun frem til barnet er i fireårsalderen. Etter dette mener de at kulturen og miljøet i økende grad innvirker på hva og hvordan barn tegner (Haabesland & Vavik, 2000).

Bakhtin (1895-1975) har vært en stor bidragsyter til den sosiokulturelle forståelsen (Frisch, 2013). Han hevder, i likhet med Vygotsky, at vår bevissthet hovedsakelig formes gjennom semiotisk mediering i det sosiale rom, gjennom bruk av tegn (Frisch, 2013, s. 21). Gjennom Bakhtins forståelse kan vi se på tegningen som en visuell ytring, den er en artefakt eller et verktøy og en ytring i en kontekst med et mål (Frisch, 2013). Man kan altså se på tegningen

som et hjelpemiddel for barnet for å ytre, kommunisere. Bakhtin hevder også at et individ alltid vil være påvirket av den gruppen det er en del av, på den måten er mennesket og omgivelsene kontinuerlig i dialog, og dette har konsekvenser for det visuelle uttrykket (Bakhtin & Slaattelid, 1998). Også Anning og Ring (2004) forklarer at den kulturelle biten av samfunnet barnet er en del av har betydning for barnas tegninger. De forklarer at barn lærer å imitere «tegnemodeller» gjennom tegneserier, tv, reklame, blader og spill.

Et sosiokulturelt perspektiv kan favne mye. Hopperstad (2005) grunner sitt teoretiske ståsted i semiotikken. Dette teorifeltet fokuserer på mening og meningsskapning gjennom bilder, at budskap og innhold i bilder er bygget opp gjennom en forankring i de billedlige formene. For å skape mening benytter vi oss av tegn, ulike tegnsystem, og bilder eller språk kan være eksempler på slike tegnsystem. Meningen blir til gjennom bruk av farger, linjer, tegn og former, men det er ikke fargene eller linjene i seg selv som er vesentlige, det er hva de inneholder eller hva de formidler som er viktig. Semiotikken er opptatt av tegn, bilder og meningsskapning og at det er fra kulturen, samfunnet eller fellesskapet vi får tilgang til slike tegn som kan være ressurser for meningsskapning (Hopperstad, 2005).

Tilhengere av dette synet på barnetegningen mener at ettersom samfunnet er så preget av bilder, vil ikke et barns egen oppfattelse av et sansemessig uttrykk og erfaring kunne forstås alene som grunnlag for barnetegningen (Hopperstad, 2002). De sansemessige erfaringene skjer i stor grad indirekte, da via bilder fra massemediene. Barna både kopierer og siterer disse bildene via innhold og form, og man kan da ikke forstå tegningen som noe spontant som er sprunget ut av barnet selv, man må forstå barnetegningen som et kulturelt uttrykk (Hopperstad, 2002).

2.5 Tegningen som utgangspunkt for metaforsamtaler

Som vi har fått innblikk i gjennom de to foregående delkapitlene *tegningen som utviklingspedagogisk* og *tegningen som sosiokulturell* kan det tenkes at en tegning kan tolkes på ulike måter, men også at en tegning kan gi mye informasjon. I den forbindelse mener jeg det er viktig å snakke med barna om hva de tegner, hva de tenker og hvordan de føler seg. Dette gjør seg også gjeldene, og kanskje særlig gjeldende i de situasjoner hvor tegningen(e) viser tegn til bekymring.

Det å snakke med barn, og virkelig *snakke med barn*, om følelser, tanker, «store» spørsmål, urettferdighet, vansker, livets finurligheter e.l., har ofte blitt unngått og oppfattet som svært vanskelig (Øvreeide, 2000). Øvreeide (2000) hevder at det gjøres altfor få samtaler med barn,

da spesielt med barn i vanskelige livssituasjoner. «Vanskelige livssituasjoner» betegner han som barnevernssaker, ved foreldrekonflikter, sykdom hos barnet, foreldre eller søsken, skilsmisse og flytting og ved atferdsvansker og/eller utviklingsforstyrrelser hos barnet selv. I tillegg kan det oppstå andre situasjoner eller forandringer som kan være belastende for barnet (død, nytt søsken, overgang barnehage-skole f.eks.). Ofte har det vist seg at barnet mangler en samforståelse med sine nærmeste om opplevelser, sentrale sammenhenger og livserfaringer (Øvreeide, 2000). Denne manglende samforståelsen med sine nærmeste kan føre til at barnet har det vanskelig.

Øvreeide (2000) forklarer at fagfolks samtaler med barn ofte er preget av en mer undersøkende samtale, istedenfor en genuint gjensidig og støttende samtale for barnet. Fagfolk treffer gjerne barnet i en begrenset periode og må i denne perioden «finne ut» det en skal finne ut. Jeg mener at pedagogene i barnehagen vil kunne ha et annet syn, og andre vinklinger og intensjoner, på samtalene med barnet enn det «fagfolk» gjerne har i eventuelle vanskelige livssituasjoner barnet står i. Pedagogen kjenner ofte barnet godt, barnet har tillit og trygghet til pedagogen, på den måten kan samtalene med barnet få en helt unik kvalitet, pedagogen må tørre å stå i disse samtalene og barnets tegninger kan være en god start eller innfallsvinkel til samtaler med barnet.

Tegningen kan fungere som en slags metafor for barnet, som igjen da kan gjøre det mer overkommelig for barnet å snakke om sine følelser. Barnet kan for eksempel tegne bilder som symbolsk beskriver forhold som kan være vanskelige å snakke om (Øvreeide, 2000). Dersom man bruker tegningen som en metafor for noe som generaliserer barnets situasjon kan man skape en meningsfull kobling mellom tegningen og andre sider ved barnets opplevelser og erfaringer. På samme tid skaper man også en distanse når man bruker tegningen som metafor, slik at det man snakker om gjennom tegningen, da metaforen, blir emosjonelt mestrende for barnet (Øvreeide, 2000). Øvreeide (2000) forklarer at metaforer fungerer best dersom de blir til i samarbeid med barnet, eller med utgangspunkt i ideer som kommer fra barnet selv. Med andre ord kan det tenkes at barns egne tegninger kan være ypperlige utgangspunkt for slike metafor-samtaler. Men for å utnytte dette potensialet må pedagogene være oppmerksomme og lydhøre overfor barnas tegninger, og i tegnesituasjonene.

2.6 Tegningen og praksisfeltet

Tegning har lenge vært en naturlig del av barndommen, både i barnehage og skole. Men tradisjonen og synet på tegningen har vært forskjellige i barnehagen og skolen. Det er i begge

de to institusjonene, barnehage og skole, blitt opprettet statlige planverk som har lagt føringer for tegningens tradisjon, likevel er tradisjonene ulike (Hopperstad, 2002). Storaas (1996) forklarer også at en kan få ulike bilder av tegnetradisjonen i barnehage og skole, alt etter hvordan man «samler den inn». Hun påpeker at en kan få ett bilde dersom man studerer planverket, men et annet dersom en faktisk går inn og ser i institusjonene, om man spør en kompetent, engasjert lærer eller en som ikke har nok kompetanse kan også påvirke hvilket bilde en får (Storaas, 1996). Men, det må nesten være slik, forklarer hun, ettersom både barnehagen og skolen er levende institusjoner som stadig er oppe for debatt og i forandring. Jeg har likevel prøvd å tegne et bilde av tegningen i barnehagen og skolen, men som Storaas (1996) forklarer kan denne versjonen kun sees på som én måte å betrakte de to institusjonene på.

2.6.1 Tegning i barnehagen

Tegning har i barnehagen blitt sett på som en del av leken og barnets frie aktivitet (Storaas, 1996). Barnehagen har tradisjonelt sett ikke hatt et primært fokus på læring, men mer et dobbelt siktemål om både omsorg og læring. Opprinnelig var barnehagen et hjelpetiltak for foreldre som måtte la barna ta vare på seg selv ettersom de selv måtte jobbe (Storaas, 1996). De var da opprinnelig tilnærmet rene oppbevaringsinstitusjoner, en kan kalle det et sosialt hjelpetiltak.

Barnehagen har ikke hatt noen lang tradisjon med fast oppsatte rammeplaner, dette er relativt nytt, og det er leken som har stått sentralt, men trolig var det også ment at leken skulle ivareta det skapende (Storaas, 1996). Det er i senere tid tankene om å gi barna i barnehagen et pedagogisk opplegg har dukket opp. Først ved rammeplan for barnehagen i 1996 kommer tegning inn i bildet, da gjennom det som kalles forming (Hopperstad, 2002). Rammeplanen viser et stort fokus til barns erfaringer, opplevelser og uttrykksbehov. Barnet skal få uttrykke seg gjennom flere «språk», gjennom lek og gjennom tegning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ettersom tegningen ikke har vært en del av rammeverket før i senere tid, har den ikke i barnehagen vært underlagt den reproduserende aktiviteten som den i skolen lenge var (Storaas, 1996).

Leken er helt sentral i førskolepedagogikken, og blir gjerne sett på som grunnleggende for barnets utvikling og læring (Hopperstad, 2002). Historisk sett er barns frie lek og skapende aktivitet forbundet med perspektivet om at barnet har naturlige evner som det skal få utvikle fritt, uten innblanding fra voksne, og at man dermed har stor tillit til barnets iboende evner

(Storaas, 1996). På en måte kan vi da si at rammeplan for barnehagen balanserer arbeidet fra de voksnes side, med oppmerksomhet rundt barnets arbeid og fokus på ferdigheter barnet trenger for å kunne uttrykke seg, med en praksis som definerer tegning som barnets egenaktivitet (Hopperstad, 2002).

Jeg vil også trekke frem Reggio Emilia filosofien og dens inspirasjon til en annen måte å arbeide med barnetegning og estetikk i barnehagen på. Praksisen og filosofien i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia i Italia, har inspirert flere barnehager i Norden både når det gjelder innhold og arbeidsmetoder (Vecchi, Støyva, Dahlberg, & Moss, 2012). Filosofien vokste frem for over 40 år siden og barnetegningen og tegneprosessen er en sentral og viktig del av barnehagehverdagen i slike barnehager. Loris Malaguzzi regnes som grunnlegger av filosofien og sier at «et barn har hundre språk, men frarøves nittini.» (Wallin, Mæchel, & Barsotti, 1981, s. 14), han legger vekt på støtte og utvikling av barns visuelle språk når barnet skal bygge kunnskap (Vecchi et al., 2012).

Når det kommer til utdannelsen av barnehagelærere har også fokuset på barnetegningen vært i forandring. Ser man på den gamle læreplanen til utdanningen til førskolelærer inngikk tegningen, da som todimensjonale uttrykk i faget som het «forming» (Utdanning- og Forskningsdepartementet, 2003). Dette faget er nå i den nye læreplanen, for utdanningen til barnehagelærer, blitt slått sammen med to andre fag; «musikk» og «drama» og samlet heter de tre fagene nå «kunst, kultur og kreativitet» som er blitt ett fag (UiS, 2015). Om dette gir tegningen mer eller mindre plass i undervisningen, og om da synet på viktigheten av tegningen nedsettes, kan jeg ikke gi noe konkret svar på, da jeg verken har vært med på å forme endringene i læreplanene, eller gjennomført noen av utdanningene. Men sett fra et logisk ståsted, kan det virke sannsynlig at det å slå tre fagområder sammen til et felles felt, ikke akkurat gir hvert av fagene noe mer plass og oppmerksomhet enn før.

2.6.2 Tegning i skolen

Skolen skulle fra første stund være rettet mot fag, og hadde stort fokus på å fremme læring på ulike områder (Storaas, 1996). Tegning som fag kom inn i byfolkeskolen i 1889 og fokuset for faget var tilegnelse av teknisk dyktighet (Hopperstad, 2002). Det ble innført som et nyttefag, ettersom en håndverker måtte beherske et visst mål av tegning (Storaas, 1996). Tegneundervisningen hadde som mål å skjerpe elevenes observasjonsevner samt det å trene inn håndbevegelser man anså som nyttige (Haabesland & Vavik, 2000). Stort sett måtte barna tegne etter modeller, først var det kun ferdigtrykte modeller, etter hvert fikk de etterligne

lærerens fortegninger på tavla og videre fikk de også tegne etter gjenstander som ble plassert foran dem. Men på 1920 tallet skjer det en endring, man fikk et større fokus på den frie og indre skapende virksomheten. Fra å være et fag med fokus på ferdigheter og nytteverdi, utviklet det seg til å bli et fag med mer fokus på uttrykk (Hopperstad, 2002). I 1960 kom forsøksplanen, her slo de sammen de tre fagene «tegning», «Sløyd» og «håndarbeid» til et felles fag: «forming» som hadde felles målsetting. Denne målsettingen var å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet.

I 1997 kom en ny læreplan, L97, I denne nye læreplanen fikk man et nytt fag: «kunst og håndverk» som skulle erstatte formingsfaget. Begrunnelsen for navneendringen var at det ville heve fagets kvalitet og status. Kritikkk ble reist mot navneendringen og den dreide seg om at navnet førte til en forskyvning av oppmerksomheten fra elevenes eget skapende formingsarbeid til en vektlegging av teoretiske kunnskaper om kunst. Fagets hovedområder var bilde/bildekunst og skulptur og bruksform (Haabesland & Vavik, 2000). I 2006 fikk man enda en ny læreplan: kunnskapsløftet. Faget fikk beholde navnet sitt men innholdet ble endret. Faget «kunst og håndverk» er delt inn i fire hovedområder; visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2006). Arbeid med todimensjonal form, altså det vi kan kalle tegning, går under området om visuell kommunikasjon. I læreplanen står det at form, farge og komposisjon er viktige emner, men at også ideutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale elementer innen dette området. Digitale bildemedier og det å eksperimentere med visuelle virkemidler er også noe emnebeskrivelsen tar opp som sentralt arbeid innenfor visuell kommunikasjon (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2006). Vi ser altså at man i den nye læreplanen for kunnskapsløftet fortsatt har fokus på teknikk, men at også uttrykk og det å kunne bruke visuelle virkemidler er sentralt. Jeg må jo også poengtere hovedområdets tittel; «visuell kommunikasjon», som i seg selv legger indikasjoner på en forståelse av tegning som kommunikasjon.

Når barn begynner på skolen har de ofte mange års erfaringer med tegning bak seg, og har gjerne produsert store mengder med bilder. Selvfølgelig vil det variere fra barn til barn, men som oftest har skolebarn erfaring med tegning fra tidligere. Men hva skjer så når barnet begynner i skolen? Hopperstad (2005) forklarer at noen forskere mener at skolen gradvis kan bidra til en «bagatellisering» av barnetegningene, at det å tegne og å skape bilder blir mer som en parentes i livet, ettersom skolen har en svært stor vektlegging på skriftspråket. Dette økte fokuset på skriftspråket signaliserer gjerne at det skriftlige da har mer verdi, noe som igjen

kan føre til at barnas interesse og engasjement endres fra det billedlige til det skriftlige (Malmström, 1998; Nordström, 1989). Artikkelen jeg tok opp i innledning av denne oppgaven «tegning et genialt universalspråk» (Nesse, 2013) er også kritisk til skolens tegneundervisning, og poengterer at det er behov for kompetente lærere dersom barnas tegneferdigheter skal opprettholdes og utvikles.

Hopperstad (2005) forklarer at skriftlige tekster er meningsskapende og viktige. For å ta fullverdig del i samfunnet i dag må man nesten kunne lese og skrive. Men for å kunne håndtere det skriftlige språket kreves det regler som må følges i hver skriftkultur. I den vestlige skriftkulturen må skriftlige tekster leses øverst til nederst og fra venstre til høyre for å kunne forstå tekstens meningsinnhold. Men bilder derimot, forklarer Hopperstad (2005), er noe vi fanger opp og leser på en helt annen måte. Et bildes lesestartpunkt avgjøres ofte ved hjelp av størrelse, det er den som har skapt bilde eller tegningen som signaliserer at noe er større enn noe annet og at man gjerne burde begynne «lesingen» av bildet her. Evnen til å kunne produsere og lese slike billedlige uttrykk kan vise seg å være en verdifull kvalitet for aktiv samfunnsdeltakelse. Forståelsen av, og innsikten i, at det ligger mening i alle bilder kan bli en forutsetning for aktiv deltakelse i samhandling med andre i et billedlig og mangfoldig meningsutveksling (Hopperstad, 2005). Vi lever i dag i et svært digitalisert og billedlig samfunn, hvor hen vi snur oss ser vi bilder; på TV, mobil, nettbrett, internett og reklame, vi lever i en bildestrøm, både en analog og digital bildestrøm. På bakgrunn av dette kan en se viktigheten av å anskaffe oss kunnskaper om tegning, og om bildespråket.

2.7 Når kan tegningen gjøre seg spesielt gjeldende?

Ut fra mitt teoriperspektiv kan barnetegningen være av interesse i de fleste situasjoner og med de fleste barn, ettersom de forteller om noe barnet er opptatt av. På den måten gir tegningene oss en mulighet til å lære barnet å kjenne og å få et innblikk i deres livsverden. Likevel vil jeg påstå at det finnes situasjoner hvor det gjerne kan være ekstra gunstig for pedagogen i barnehagen å være oppmerksom på barnas tegninger. Slike situasjoner kan være barn med atferdsvansker, ved tilfeller av mutisme eller selektiv mutisme, for barn i vanskelige livssituasjoner, eller barn som har opplevd traumer. Barn med annet morsmål enn norsk, og som da gjerne ikke klarer å gi uttrykk for interesser og behov verbalt, kan kanskje vise det gjennom tegningene sine.

For barn med atferdsvansker kan det tenkes at en kan få gode holdepunkter på hva barnet er opptatt av ved å studere barnets tegninger. På den måten kan en kanskje finne gode punkter

som kan være med på å skape gode relasjoner. Tegneaktiviteten i seg selv kan være en krevende prosess, og som nevnt tidligere, kan en finne ut hvordan et barn organiserer verden rundt seg ved å være oppmerksom på hvordan det tegner. Dette kan være til hjelp for å forstå og hjelpe barnet.

Mutisme eller selektiv mutisme er en tilstand der barnet ikke snakker i det hele tatt, selv om det rent teknisk kan det, eller er svært selektiv med hvem det snakker til (Stangeland, 2006). I slike tilfeller er det viktig å ikke snakke over hodet på barnet, unngå direkte spørsmål og å regulere blikkontakt. I tilfeller ved selektiv mutisme kan tegning være et godt hjelpemiddel for å oppmuntre barnet til kommunikasjon (Stangeland, 2006). Gjennom tegningen kan en som nevnt tidligere, bruke metaforer, og det kan gjøre at barnet tør å snakke (Øvreeide, 2000). Også i slike tilfeller som dette kan tegningen fungere som et innblikk i hva barnet er opptatt av og hva det interesserer seg for, som igjen kan legge grunnlaget for god relasjonsbygging.

Dersom barn lever i vanskelige livssituasjoner kan de ha vansker med å snakke om det. Gjennom tegningene kan en få innsyn i hvordan de har det, hva de føler og hva de er opptatt av. Ved å bruke tid på barnas tegninger kan man kanskje klare å plukke opp signaler barnet sender ut gjennom tegningene sine. Dette kan også være gjeldende for barn som har opplevd traumatiske hendelser, som for eksempel grov omsorgssvikt, vold, overgrep eller krig. I slike situasjoner kan barn ha behov for å bearbeide erfaringene og opplevelsene sine, og tegning kan da være en måte å gjøre dette på.

En siste situasjon jeg spesielt vil nevne er barn som ikke har norsk som morsmål, eller som på andre måter sliter med muntlig kommunikasjon. For disse barna kan man kanskje virkelig utnytte tegningene deres, og informasjonen man kan hente ut fra dem til å kommunisere med barna og lære dem å kommunisere med andre gjennom tegningene. Tegningene kan i denne sammenhengen fungere godt som utgangspunkt for relasjonsbygging mellom barn og voksen.

3.0 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg gjøre rede for den vitenskapelige forankringen til prosjektet og for forskningsmetoden jeg har benyttet for å kunne belyse oppgavens forskningsspørsmål. Jeg vil her trekke frem metodene jeg har brukt for å behandle datamaterialet og datainnsamlingen, jeg vil også gjøre rede for prosessen rundt valg av informanter til utvalget, hvordan transkriberingen har foregått og analyseprosessen. Mot slutten av kapitlet vil jeg komme

med noen refleksjoner rundt min rolle som forsker og det etiske aspektet, før jeg runder av med å beskrive hvordan jeg har ivaretatt forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.

3.2 Kvalitativ metode

Dalen (2011) forklarer at et overordnet mål med den kvalitative forskningen er å innhente en forståelse av fenomener som ofte er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I forbindelse med denne masteroppgaven er det nettopp dette jeg ønsker å få frem, nemlig en forståelse av hvordan praksisfeltet er rundt barnetegningen i barnehagen. Fenomenet jeg ønsker en forståelse av blir da barnetegningen og det er denne knyttet til pedagogenes holdninger og erfaringer i barnehagen og situasjonene rundt tegneaktiviteten som er interessant for min del. Jeg mener på bakgrunn av dette at en kvalitativ metode derfor vil være den best egnede metoden å bruke for mitt forskningsprosjekt.

Forskning har lenge vært preget av kvantitativ forskning, men gradvis har også kvalitativ forskning blitt mer brukt og akseptert innenfor samfunnsvitenskapene (Thagaard, 2013). Den kvalitative forskningen preges av et stort mangfold av data og fremgangsmåter. Tradisjonelt sett har den kvalitative forskningen vært kjennetegnet av nær kontakt mellom forsker og forskerobjekt, gjerne gjennom observasjon eller intervju (Thagaard, 2013).

Gjennom en kvalitativ tilnærming har en ofte som målsetting å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener. Ved å ha en så nær kontakt mellom forsker og forskerobjekt som det som er tilfellet ved bruk av intervju som metode, kan det legge grunnlaget for å oppnå nettopp dette (Thagaard, 2013). Denne nære kontakten som forskningen består av er ofte preget av nærhet og sensitivitet i relasjonene til forskerobjektene, altså kildene en bruker.

I kvalitative studier er metodeopplegget ofte preget av fleksibilitet, i den forstand at en underveis i prosessen kan gjøre endringer og tilpasninger ut ifra de erfaringene en gjør seg og eventuelle utfordringer en støter på (Thagaard, 2013). Kombinasjonen av nærhet og denne fleksibiliteten kan også legge god grobunn for å kunne gjøre relevante tolkninger av det datamaterialet en tilegner seg (Thagaard, 2013). Jeg har i mitt forskningsprosjekt jobbet fleksibelt ved at jeg har arbeidet noe parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen, jeg har altså arbeidet frem og tilbake mellom de ulike delene.

Thagaard (2013) forklarer som nevnt at et kvalitativt forskningsprosjekt ofte preges av et fleksibelt opplegg, dette innebærer at en som forsker kan arbeide på de ulike delene av

prosjektet relativt parallelt og at de ulike delene dermed kan påvirke hverandre. En får da et gjensidig påvirkningsforhold mellom de ulike sidene av forskningsprosjektet slik at en for eksempel kan tilpasse videre datainnsamling til tidligere analyser. Selv om prosessen preges av fleksibilitet, og at det er ønskelig med fleksibilitet, kan det likevel til en viss grad forstås som en prosess inndelt i ulike faser, selv om fasene overlapper hverandre noe (Thagaard, 2013). I en tidlig fase arbeider en med å utforme forskningsspørsmålene som legger grunnlaget for prosjektet, samt utformingen av forskningsdesignet. Neste fase er knyttet til innsamling av datamateriale. Senere faser i forskningsprosjektet omfatter analyse og tolkning av data, samt utvikling av teori. Som avslutningsfase har en presentasjonen av resultatene.

Kvalitativ forskning er i dag gjeldende for en rekke forskningsområder som for eksempel psykologi, pedagogikk, sosiologi og samfunnsgeologi. I følge denne kvalitative orienteringen bør sosiale prosesser og fenomener beskrives før de kan forklares. Det kvalitative perspektivet fører til at en retter oppmerksomheten mot kulturelle, dagligdagse og situerte sider ved menneskelig tenkning, viten, handling, læring og måten vi forstår oss selv på (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 31).

Mitt prosjekt kan beskrives som kvalitativ forskning ettersom jeg ønsker å oppnå en forståelse for hvordan pedagogene tenker om tegningen i barnehagen, hvilke holdninger og erfaringer de har. Prosjektet havner også innenfor den kvalitative forskningen ettersom prosjektet har en nærhet mellom forsker og forskerobjekt gjennom valgt metode og ettersom prosjektets formål er å beskrive og oppnå en dypere forståelse for et sosialt fenomen, her barnetegningen i barnehagen. For å få svar på mine forskningsspørsmål har jeg valgt å benytte meg av en metode som inngår i den kvalitative forskningen, nemlig en intervju metode.

3.3 Intervju

En metode som inngår innenfor kvalitativ metode er som nevnt intervju. Det er denne metoden jeg har benyttet meg av i denne masterstudien for å finne svar på mine forskningsspørsmål. I et kvalitativt forskningsintervju har en som hensikt å forsøke å forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv (Kvale et al., 2009). Samtidig er forskningsintervjuet en interpersonlig situasjon, det er altså en samtale mellom to parter med en felles interesse for et temaområde, i denne sammenheng; barnetegningene.

Kvale et al. (2009) påpeker at det en ofte ønsker gjennom et forskningsintervju er å skaffe informasjon om intervjuobjektets erfaringer og opplevelser. Thagaard (2013) legger også til

at intervjuer kan være en god metode for å få frem hvordan forskerobjektet reflekterer over og opplever sin situasjon. Ettersom det er dette forskningsspørsmålene mine legger opp til ser jeg at kvalitativt forskningsintervju som metode er den best egnede metoden for denne studien.

Kvale et al. (2009) forklarer at det å skulle gjennomføre et forskningsintervju kan virke som en enkel affære, men at det likevel ikke bare består i å skaffe seg en båndopptaker og spørre noen spørsmål. Kvale et al. (2009) forklarer at et forskningsintervju innebærer kultivering av samtaleferdigheter. Disse ferdighetene sitter mange av oss inne med, så på en måte kan det tenkes at det er lett å gjennomføre et intervju, Kvale et al. (2009) påpeker imidlertid at det er vanskelig å gjøre det *skikkelig*.

Intervju som metode kan ha ulike formål. En ønsker for eksempel å rapportere viktige hendelser for samfunnet gjennom et journalistisk intervju, eller å forbedre noens livssituasjon gjennom en terapeutisk samtale, mens en gjennom et forskningsintervju har til hensikt å produsere kunnskap (Kvale et al., 2009). Et forskningsintervju har den dagligdagse samtalen som grunnlag, men er en mer profesjonell samtale. Kunnskap blir konstruert gjennom et vekselvirke eller samspill og interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale et al., 2009). Gjennom bruk av intervju i forskningssammenheng vet en at en har å gjøre med en samtale som har både en viss struktur og hensikt. En vet også at det ikke er en samtale mellom likeverdige, ettersom det er forskeren som stiller alle spørsmålene og både definerer og kontrollerer den videre samtalen (Kvale et al., 2009). Det er heller ikke slik at forskeren bidrar med egne meninger eller erfaringer i samtalen, det er forskerobjektets opplevelser som er i fokus.

Det finnes ulike typer intervjuer og vi skiller oftest mellom åpne og strukturerte intervjuer (Dalen, 2011). I et åpent intervju er det ønskelig at informanten selv skal i størst mulig grad få fortelle åpent og fritt om sine livserfaringer. Dalen (2011) forklarer at dette kan være en krevende form for intervju ettersom intervjueren ikke på forhånd har formulert spørsmål, og er derfor mer avhengig av at informanten er åpen og villig til å dele av sine erfaringer. Det er mer vanlig å ha en form for et mer strukturert intervju, det vanligste er semistrukturert eller halvstrukturert der forskeren har valgt ut ulike temaer på forhånd som det skal fokuseres på under intervjuet (Dalen, 2011). Jeg har i min studie valgt å ha semistrukturerte intervjuer ettersom temaet er såpass spesifikt og at det kan være lettere å «spore av» ved et helt åpent intervju, samtidig er det også så spesifikt at det muligens kan være vanskelig å vite «hvor en

skal begynne» ved et åpent intervju. Det semistrukturerte intervjuet kan på den måten være en hjelp til informanten for å finne holdepunkter og områder som inngår i hovedtemaet.

Ifølge Dalen (2011) skal en utarbeide en intervjuguide som skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som til sammen omhandler de områdene studien skal belyse. Både temaene og alle spørsmålene skal ha en relevans til problemstillingene man ønsker svar på. Dalen (2011) forklarer at en gjerne kan benytte seg av «traktprinsippet» når man utarbeider intervjuguiden. Dette går ut på at man skal starte intervjuet «mykt», ved at de begynnende spørsmålene bør være av en slik art at informanten føler seg vel og avslappet, etter hvert dreier man spørsmålene mer spesielt på de sentrale temaene av studien. Jeg har i min intervjuguide (se vedlegg 2) valgt å starte mykt med spørsmål om utdanning og bakgrunn/arbeidserfaring. Videre fortsetter den myke overgangen til tegning ved deskriptive spørsmål om tegneprosessen i barnehagen før den går mer inn på spørsmål om holdninger og erfaringer. Avslutningen av intervjuet er også relativt mykt ved at tråden om utdanning plukkes opp igjen og informantene får komme med egne innspill til slutt. På den måten mener jeg at intervjuet får en god avslutning og at informanten da kan sitte igjen med en positiv opplevelse av intervjusituasjonen.

3.3.1 Utvalg

Kriteriene jeg satte meg for utvelgelse av informanter var at det skulle være en pedagog som jobbet i barnehage, hadde en pedagogisk utdanning, og at informanten skulle jobbe på stor avdeling, altså innen aldersgruppen 3-6 år. Disse valgene tok jeg ettersom jeg også ønsket å forske nærmere på barnehagelærerutdannelsen, jeg ville undersøke om informantene hadde med seg kunnskap om barnetegning fra utdannelsen og om det var noe de savnet derfra. Jeg ønsket også at pedagogene var tilknyttet stor avdeling i barnehagen. Dette ønsket hadde jeg ettersom tegning på småbarnsavdeling ofte faller innenfor tidlig rablestadiet og at det derfor kan være svært vanskelig å skulle forholde seg til noen form for tolkning av slike tegninger (Lowenfeld & Brittain, 1976). I tillegg, som nevnt i teoridelen, sammenfaller Lowenfelds og Köhler og Pedersen (1978)s syn på barnets tegneutvikling ved de tidligste aldersstadiene. Ved å sikre at pedagogene arbeidet med barn fra den aldersgruppen hvor disse to perspektivene; det utviklingspedagogiske og det sosiokulturelle begynner å skille seg, kunne jeg kanskje oppdage tendenser i den ene eller andre retningen i det empiriske datamaterialet. Samtidig, ved å sørge for at pedagogene hadde erfaring med tegning og eldre barn, ettersom jeg ønsket informanter som jobbet på stor avdeling, kunne jeg forsikre meg om at de faktisk hadde innspill å komme med under intervjuet.

Ved utvelgelsen av informanter har jeg delvis benyttet meg av den såkalte snøballeffekten for å finne utvalget mitt (Repstad, 2007). Jeg har kontaktet personer jeg kjente fra før som jobber i barnehage og fikk da, gjennom dem, henvisninger til noen pedagoger som kunne stille til intervju. Jeg fikk tak i to informanter på denne måten. Resten av informantene har jeg fått tak i gjennom henvisninger på eget initiativ til ulike barnehager uten noen form for kjennskap til de rundt.

Jeg jobber selv som ringevikar i en barnehage nå i studietiden, og har fått tak i en informant fra denne barnehagen. Det at jeg jobber samme sted som en av informantene kan være en utfordring ettersom man som forsker får en helt annen nærhet til informantene enn om man har totalt ukjente informanter. Likevel mener jeg at prosjektet ikke er svekket av den grunn, både ettersom jeg «kun» er ringevikar og ikke fast ansatt, og dermed ikke har samme forhold til vedkommende som en «vanlig» kollega ville hatt, men også fordi jeg mener innholdet i intervjuet ikke er av en slik art at det kunne vært noe vedkommende hadde holt tilbake ettersom vi hadde et visst bekjentskap i forkant.

Jeg fikk fem intervjuer på plass ganske kjapt, men det siste intervjuet var noe utfordrende å få fatt i, men etter flere henvendelser til ulike barnehager dukket det til slutt opp en informant som kunne stille til intervju. Det at jeg ikke fikk svar fra de andre barnehagene eller at jeg fikk til svar at de skulle se nærmere på det uten å få noen faktisk avtale, gjorde at det ble en del forsinkelser i analysearbeidet ettersom jeg ikke følte jeg kunne begynne med det før jeg hadde alle intervjuene i orden.

For å sikre et visst mangfold og bredde i utvalget mitt har jeg også sørget for at alle informantene kommer fra ulike barnehager og at barnehagene er spredt over et relativt stort område, da de befinner seg innen tre ulike kommuner. På den måten mener jeg at jeg har sørget for at kommunale planer ikke spiller en rolle for resultatene. I tillegg er representantene fra både private og kommunale barnehager slik at heller ikke føringer på privat/kommunal skal kunne ha noe utslag for resultatene.

3.3.2 Datainnsamling

I en kvalitativ intervjuundersøkelse skal det alltid gjennomføres et prøveintervju, ifølge Dalen (2011), der man tester ut intervjuguiden man har satt opp i tillegg til at man tester seg selv som intervjuer. Under dette testintervjuet kan en få gode tilbakemeldinger på både egen væremåte og på utformingen av spørsmålene i intervjuguiden. En annen fordel er at man får testet ut det tekniske utstyret man skal bruke i selve intervjusituasjonene. Dalen (2011)

presiserer at det kan være nødvendig å foreta endringer i intervjuguiden etter man har gjennomført prøveintervjuet.

Jeg har gjennomført et prøveintervju med en medstudent som jobber i barnehage. I dette prøveintervjuet ble det sjekket at alt utstyr fungerte, og vi diskuterte sammen i etterkant av intervjuet hvilke spørsmål som fungerte og hva som kanskje burde endres litt på. Prøveintervjuet var også nyttig i forhold til å vite hvor lenge intervjuene kom til å vare og for meg selv i rollen som intervjuer. Det viste seg at den intervjuguiden jeg hadde satt opp var litt kort, jeg har derfor lagt til og endret litt på noen spørsmål etter prøveintervjuet. Jeg hadde også sett for meg at intervjuet kom til å vare i 30-60 minutter, men under prøveintervjuet varte det bare i 12 minutter. Etter at det ble lagt til noen spørsmål og gjort noen endringer viste det seg gjennom gjennomførelsen av intervjuene at tiden varierte noe fra informant til informant, da det korteste varte i ca. 16 minutt og det lengste i ca. 31 minutter.

Før alle intervjuene ble både intervjuguiden og et informasjonsskriv som omhandlet studien gitt en dag i forkant av intervjuene (se vedlegg 1 og 2). Det kan tenkes at å utlevere intervjuguiden på forhånd kan føre til at de svarene en får ikke er helt autentiske, kanskje kan de virke innøvde. Det gir også informanten mulighet til å tenke grundig gjennom svarene sine på forhånd. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten er at noen av spørsmålene som stilles under intervjuet er av en slik art at en gjerne må tenke langt tilbake i tid. Jeg ønsket at informantene skulle ha noen historier rundt tegninger som har gjort inntrykk og ha tenkt gjennom sine erfaringer med tegninger i barnehagen. Ved å ikke utdele spørsmålene på forhånd kunne jeg risikert at informantene gjerne ikke husket hvilke erfaringer de har hatt, og at jeg dermed kanskje ikke hadde fått noe svar.

Noen av spørsmålene handlet også om innhold i utdanning, ettersom jeg på forhånd ikke visste noe om hvilken utdanning de hadde, eller hvor lenge siden de hadde tatt denne utdannelsen, ønsket jeg at de skulle ha tid til å huske tilbake til når de satt på skolebenken selv, slik at jeg kunne få samlet den informasjonen jeg ønsket om dette temaet.

Ved gjennomførelsen av intervjuene var det noen informanter som hadde forberedt seg godt til intervjuet og hadde mye på hjertet, mens andre gjerne ikke hadde sett like mye på intervjuguiden. Slik ble det noe varierende lengde på de ulike intervjuene og informantene kom også med besvarelser som varierte veldig i fylldighet og utdypelser.

Noe som kanskje var en ulempe, eller som i hvert fall kompliserte intervjuprosessen litt, med å gi ut intervjuguiden på forhånd var at jeg merket på informantene at de visste hva som kom senere i intervjuet og at de derfor blandet sammen spørsmål, og gjerne svarte på to-tre av spørsmålene mine i en og samme «bolke». Dette var for så vidt greit ettersom jeg fikk jo svar på det jeg hadde tenkt å spør om, det eneste var at det av og til gjorde det litt vanskelig for meg å holde orden på hvilke spørsmål som var besvart og ikke, hvilke spørsmål jeg kunne hoppe over og hvilke jeg måtte omformulere litt for å få svar på det jeg ønsket.

3.3.3 Transkribering

Kvale et al. (2009) forklarer at det å transkribere et intervju ikke er en ukomplisert sak, det handler om å gjøre om talespråk til skriftspråk. Det er store forskjeller på talt språk og skriftlig språk, de inneholder ulike språklige spill og ulike kulturer. Det er også ganske mye som går tapt når en transkriberer mener Kvale et al. (2009), en mister all utenomspråklig kommunikasjon slik som kroppsspråk, kroppsholdning, tonefall og stemmeleie. På en måte kan man se på en transkripsjon som en svekket, dekontekstualisert gjenfortelling av en direkte intervjusamtale (Kvale et al., 2009).

Jeg har foretatt alle transkripsjonene selv, dette mener jeg er en styrke ettersom det også var jeg som gjennomførte intervjuene. På den måten har jeg et best mulig utgangspunkt for å transkribere intervjuene ordrett, ettersom jeg også kan huske tilbake til hva som ble sagt i intervjuet dersom lyden skulle være noe dårlig. Samtidig fører det at jeg transkriberer selv til en nærhet til datamaterialet som jeg som forsker ikke hadde fått dersom noen utenforstående skulle tatt på seg den oppgaven. Selv om jeg har transkribert intervjuene ordrett har jeg likevel skrevet det ned på bokmål istedenfor på dialekt for at anonymiteten til informanten skulle ivaretas på best måte. Ettersom jeg ut fra studiens formål ikke var etter det språklige men heller innholdet i det som ble sagt har jeg valgt å transkribere relativt «enkelt». Med dette mener jeg at de fleste «eh»-er er tatt med, pauser er markert med (...), latter er også markert med «hehe». Overlapping, lydforlengelse, tonehøyde eller betoning er ikke tatt med i transkripsjonene, da jeg ikke så det som hensiktsmessig for oppgavens formål å ha dette med.

3.3.4 Analyseprosessen

Analyseringen av datamaterialet har foregått gjennom dataverktøyet Nvivo 10 for windows, versjon 10.0.637.0 SP6. Lydfilene er lastet inn her og blitt transkribert. Videre har jeg opprettet noder, såkalte kategorier eller temaområder, som samsvarer med problemstillingen, det teoretiske grunnlaget og oppgavens formål. Gjennom analyseringen av datamaterialet har

jeg tatt utgangspunkt i de temaområdene som jeg satt opp i intervjuguiden, samt andre områder som var fremtredende i det empiriske materialer. Disse temaene samsvarer med det teoretiske grunnlaget og forskningsspørsmålene.

Før jeg hadde gjennomført intervjuene hadde jeg satt opp noen punkter jeg tenkte ville gjøre seg gjeldende ved analysedelen av datamaterialet. Disse var holdninger, erfaringer, barnetegningen, tegneprosessen og utdanning. Etter gjennomførelsen av intervjuene og etter jeg hadde transkribert dem alle så jeg at det ville være hensiktsmessig å legge til noen punkter. Disse nye punktene som kom frem etter arbeidet med datamaterialet var bakgrunn, fokus, kommunikasjon, sosiokulturelt perspektiv, utviklingspedagogisk perspektiv og tankevekker. Disse temaene ble lagt til som følge av det som kom frem under intervjuene og da i transkriberingene, samtidig har jeg også satt opp temaene om sosiokulturelt og utviklingspedagogisk som refererer til teoridelen av oppgaven og henviser til ulike perspektiver på barnetegningen. Med disse holdepunktene i bakhodet når jeg kodet datamaterialet mener jeg at jeg har fått studert datamaterialet i samsvar med det teoretiske grunnlaget og forskningsspørsmålene. Jeg vil beskrive nærmere valg rundt temaområder senere i oppgaven under punkt 4.0 Resultater.

Gjennom min fremstilling av resultatene har jeg valgt å ikke gi informantene fiktive navn, eller henvise til dem som informant 1, informant 2 osv. eller på noen måte koble sammen ulike sitater. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten ligger i at jeg vil bevare informantenes anonymitet på best mulig måte, og at jeg mener det ikke vil ha noe vesentlig å si for studiens funn om hvem som har sagt hva. Dersom jeg hadde navngitt informantene og fulget dette opp gjennom de ulike sitatene i oppgaven, kunne det kanskje vært mulig å gjenkjenne noen barnehager gjennom deres praksis og rutiner rundt tegneaktivitetene, dette vil jeg da altså unngå ved å ikke henvise sitatene til aktuelle informanter.

Sitatene som blir presentert videre i oppgaven vil være noe redigerte for å passe til skriftlig form, ettersom det er stor forskjell på talespråk og skriftspråk (Kvale et al., 2009). Redigeringene som er foretatt er små, og verken innhold eller mening i sitatene er forandret, redigeringen har kun vært små justeringer for å gjøre sitatene mer leservennlige. Tre prikker uten klamme; ..., presenterer en pause i sitatet, tre prikker i klamme; (...), presenterer at noe er utelatt fra sitatet. Utelatelsen av deler av sitatene er gjort for å gi bedre flyt og har ikke forandret innholdet eller helhetsinntrykket i sitatet. Det som stort sett er tatt bort i sitatfremstillingene er gjentakelser av enkeltord eller såkalte «eh» er.

3.4 Forskerrollen og etiske refleksjoner

I møte med intervjuobjektene og med materialet jeg arbeider med vil jeg som forsker alltid inneha en viss førforståelse. Gilje og Grimen (1993) påpeker at vi alltid vil forstå noe basert på visse forutsetninger, på den måten møter man aldri verden helt forutsetningsløst, man har en viss førforståelse. Denne førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger en sitter inne med på forhånd i forhold til det fenomenet en forsker på (Dalen, 2011). Dette er altså en utfordring jeg som forsker har måttet sette meg inn i gjennom denne forskerprosessen, slik at jeg er bevisst min egen førforståelse og forskerrolle. Dalen (2011) påpeker viktigheten ved å kunne trekke frem sin førforståelse på en slik måte at den bidrar til en best mulig forståelse av intervjuobjektene opplevelser og utsagn. Denne førforståelsen forskeren sitter inne med er viktig for utviklingen av både forståelse og videre tolkning. Dalen (2011) trekker også frem at bevissthet rundt egen førforståelse kan bidra til at forskeren er mer sensitiv i forhold til å kunne se muligheter for teoriutvikling i sitt eget datamateriale. I innledningen av oppgaven, under bakgrunn og aktualitet, har jeg opplyst om min egen førforståelse til det fenomenet som studeres i denne oppgaven. Jeg hadde en førforståelse av at barnetegning er en aktivitet som bare er der, og at en kanskje ikke legger så mye i barnas tegninger som en gjerne burde. Dette er noe jeg har vært bevisst på og reflektert over gjennom hele forskningsprosessen.

Alle som deltar i en forskningsstudie skal delta på fritt informert grunnlag. Dette betyr at informanten skal samtykke uten noen form for ytre press, samtidig som han eller hun på forhånd skal informeres og orienteres om alt som angår hans eller hennes deltakelse i studien (Dalen, 2011). Ifølge Dalen (2011) bør det utarbeides et godt informasjonsskriv der potensielle deltakere får god visshet i hva studien innebærer og det bør også innsamles en samtykkeerklæring hvor informanten tilkjennegir frivillig deltakelse. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet et informasjonsskriv som ble utdelt til potensielle deltakere i studien, dette fungerte også som en samtykkeerklæring som informantene har signert (se vedlegg 1). Det informasjonsskrivet som blir utdelt til informantene må inneholde en redegjørelse for formålet med studien, hvilke metoder som skal bli benyttet og hvordan resultatene skal presenteres og formidles (Dalen, 2011). Denne redegjørelsen av studiens formål og metode er blitt gjort, se vedlagt informasjonsskriv (vedlegg 1).

De valgene jeg som forsker har tatt i løpet av prosessen, kan ha ført til konsekvenser for de som er med i forskningsprosjektet mitt (Thagaard, 2013). Man har et ansvar som forsker til å ta hensyn til det etiske aspektet av det forskningsprosjektet en skal gjennomføre (Gilje & Grimen, 1993). Jeg har med andre ord ansvar for at deltakelse i mitt prosjekt ikke medfører

noen form for fare eller stigmatisering for mine deltakere (Gilje & Grimen, 1993). Som forsker har jeg et overordnet ansvar for å ivareta informanten gjennom hele prosjektperioden (Dalen, 2011). Mine metodevalg kan ha hatt betydning for mine informanter, det at jeg har valgt intervju som metode gjør at jeg har kommet nærmere inn på mine informanter enn om jeg for eksempel hadde benyttet meg av spørreskjema. Likevel mener jeg at jeg har klart å ivareta informantene og deres konfidensialitet på en tilfredsstillende måte.

Også valg av kriterier for utvalget og innholdet i intervjuet kan reise etiske utfordringer for meg som forsker. Kan det å falle inn under kriteriene for mitt utvalg føre til noen ulempe for informantene? I mitt tilfelle mener jeg ikke det, jeg mener at utvalgskriteriene er såpass allmenne og generelle at det verken skal kunne gå an å identifisere eller stigmatisere noen dersom man oppfyller kravene. Ettersom deltakernes konfidensialitet er ivaretatt og at spørsmålene som ble stilt under intervjuet ikke er av en vesentlig personlig art, tror jeg heller ikke innholdet i intervjuene vil bidra til noen ulempe for de involverte partene.

Man bør også gjennom sin forskerrolle tenke over nærhet og distanse i forhold til sine informanter. Kan dette påvirke noe av de funnene man får? På den ene siden har jeg en viss distanse til mine informanter. Jeg kjenner dem ikke og har ikke truffet dem verken før eller siden intervjuene ble gjennomført. Denne distansen kan kanskje gjøre det lettere for dem å åpne seg, og å fortelle om hvordan situasjonen er i akkurat deres barnehage, ettersom jeg er en person som de sannsynligvis ikke kommer til å treffe igjen og som heller ikke snakker med noen andre i den samme barnehagen. Samtidig har jeg også en viss nærhet til informantene. Jeg jobber jo også i barnehage selv, og viser interesse for deres arbeid og arbeidsplass. Selv om jeg ikke har akkurat den samme utdannelsen som dem, så deler vi likevel noe erfaringsgrunnlag og interessefelt, som skaper en form for nærhet mellom meg som forsker og informantene mine. Denne nærheten kan bidra til at informantene forteller mer eller tenker at jeg forstår bedre enn andre kanskje ville gjort. Men på en annen siden kan nærheten også føre til at informantene blir noe reserverte, er redd for at jeg skal dømme eller lar være å fortelle noe som egentlig kunne vært av interesse.

Kan mine egne holdninger og erfaringer til og med barnetegningen og tegneprosessen ha farget intervjuene og analysen av datamaterialet? Dette er et etisk dilemma jeg har reflektert over gjennom hele forskningsprosessen. På den ene siden er det jo mine egne erfaringer og holdninger som ligger til grunn for at hele denne ideen til prosjektet ble til. Så på den måten kan en jo nesten ikke unngå at mine holdninger og erfaringer er med på å farge oppgaven på

en eller annen måte. Likevel er dette noe jeg har vært bevisst på hele tiden. Når jeg møtte informantene var samtlige nysgjerrige på hvorfor og hvordan jeg kom frem til at jeg skulle studere barnetegninger i barnehagen. Jeg passet derfor på å først uttale meg på et mer generelt grunnlag i forkant av intervjuet slik at ikke mine antakelser og erfaringer skulle farge deres svar. På den måten kunne jeg heller gå mer inn på det i etterkant av intervjuet og da fortelle om egne erfaringer og mulige hypoteser.

Et annet etisk aspekt jeg har måttet ta stilling til var om prosjektet skulle meldes til personvernombudet. Ifølge NSD's regelverk angående innhenting av personopplysninger under forskningsprosjekter skal det søkes om tillatelse dersom en skal innhente personopplysninger direkte gjennom at navn, personnummer eller andre personlige kjennetegn er en del av datamaterialet (NSD). Ved at datamaterialet kan sporet tilbake gjennom epost eller ip-adresse, ved en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger som indirekte kan spores tilbake til enkeltpersoner eller ved at en har referansenumre i datamaterialet som viser til atskilt navneliste. Ettersom mitt datamateriale ikke skulle inneholde noen opplysninger om verken navn, personnummer eller andre personlige kjennetegn, og heller ikke kan det spores tilbake via epost (da jeg ikke har benyttet meg av nettbaserte spørreskjema), mener jeg det faller utenfor meldeplikten. Det finnes heller ingen referansenummer eller atskilt navneliste som korrelerer med hverandre, og heller ikke en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger ser ut til å være nok til å kunne identifisere informantene mine, så på bakgrunn av dette har jeg tolket det dit hen at prosjektet ikke faller innenfor meldeplikten til NSD.

Jeg har også tatt meldeplikttesten på NSD sine nettsider (p. f. f. NSD), der jeg fikk til resultat at prosjektet ikke falt inn under meldeplikten. Har også snakket med NSD per telefon (19.02.2015), og da konferert med dem at ettersom de indirekte personopplysningene jeg behandler, stemme og utdanning, ikke vil gi en kombinasjon som kan være identifiserbar, og at prosjektet derfor ikke faller inn under meldeplikten.

Til slutt har jeg også diskutert dette med veileder og i samråd med veileder har vi kommet frem til at vi tolker retningslinjene på samme måte og at prosjektet da ikke trenger å innmeldes til NSD, da innhenting av personopplysninger, direkte eller indirekte, ikke er en del av prosjektet. Verken navn på informanter, arbeidssted, kjønn, alder eller kommune har vært innhentet eller lagret i løpet av prosjektperioden.

3.5 Validitet og reliabilitet

All forskning må kvalitetssikres og i den forbindelse benytter man begrepene validitet og reliabilitet. Begrepene er først og fremst knyttet til kvantitativ forskning, men de brukes også i forhold til kvalitative studier. I kvalitativ forskning er begrepet om validitet knyttet sammen med spørsmålet om undersøkelsens gyldighet. Begrepet reliabilitet er forbundet med spørsmålet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). Kort fortalt kan man si at det handler om i hvilken grad den forskningen en har gjort kan sies å være troverdig og om de resultatene en har funnet er gyldige.

3.5.1 Validitet

I kvalitativ forskning handler validitet om en vurdering av grunnlaget for tolkninger. En kan si at det handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Man kan i denne sammenheng stille seg spørsmålet om de resultatene som fremkommer i studien representerer den virkeligheten vi faktisk har studert. Ifølge Kvale et al. (2009) handler også validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment til å undersøke.

For å styrke studiens validitet kan en gjøre tolkningene gjennomsiktede eller transparente. Dette innebærer at forskeren tydeliggjør sitt grunnlag for sine fortolkninger ved å gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlag for de tolkningene eller konklusjonene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Forskeren må altså ha et kritisk blikk til sine egne tolkninger og sin egen forskerprosess. Thagaard (2013) forklarer også at forskeren må gjøre rede for fremgangsmåter i prosjektet og relasjoner i felten.

Jeg har forsøkt å ivareta forskningsstudiens validitet ved at jeg har prøvd å dokumentere alle ledd i forskningsprosessen, samt å vise til begrunnelser for de valg jeg har tatt. Dette er med på å synliggjøre det grunnlaget jeg har foretatt mine tolkninger på, sammen med min fremstilling av de teoretiske perspektivene. Jeg har også i oppgaven reflektert over min posisjon, og relasjon, i forhold til informantene mine, og vurdert hvilke konsekvenser det kan ha hatt for de resultatene jeg har funnet. Jeg har opplyst om min bakgrunn og tilknytning til det fenomenet som studeres i denne masteroppgaven slik at leseren får mulighet til å kritisk vurdere om dette kan ha påvirket min tolkning av resultatene (Dalen, 2011).

Studiens formål er å undersøke om barnetegningen kan brukes til å innhente informasjon om barns livsverden, samt å undersøke og kaste lys på praksisfeltet i barnehagen når det kommer

til holdninger og erfaringer rundt barnetegningen og tegneprosessen. Jeg har valgt å la mitt teoretiske ståsted i kombinasjon med det empiriske datamaterialet mitt være grunnlaget for besvarelsen av studiens forskningsspørsmål. For å få dette til har jeg som nevnt valgt å bruke intervju som metode. Jeg kunne for eksempel valgt observasjon som metode. Men ettersom jeg mener at observasjon hadde blitt en omfattende prosess, og at jeg ikke ville fått svar på hva som ligger bak det pedagogene gjør eller ikke gjør, altså jeg ville ikke fått informasjon om deres holdninger og tidligere erfaringer, mener jeg denne metoden ikke er den beste for denne studien.

En annen måte å gjøre min egen studie mer valid på, kunne en for eksempel hatt et større utvalg av informanter, og gjerne fordelt ut over et større geografisk område. På den måten gir ikke hver enkelt informant sine personlige holdninger og erfaringer så stort utslag, men man ville kanskje kunne fått et mer presist bilde på hvordan praksisfeltet var på et mer generelt plan. Man hadde også da muligens fått inntrykk av om det var forskjeller i praksis ut ifra hvor i landet en befant seg. For at det skulle hatt noe hensikt måtte kanskje utvalget vært vesentlig større, å skulle intervju så mange ville ikke vært forenelig med tid eller ressurser gitt til denne masterstudien. Noe jeg kanskje heller kunne gjort da er en kvantitativ studie, og da gjerne benyttet seg av spørreskjemaer. På den måten får en nådd over flere informanter og man får et større bilde av feltet. Jeg kunne kanskje ved denne metoden ha generalisert funnene til en større grad enn det jeg nå kan, men ettersom jeg ikke ville fått muligheten til å spørre oppfølgingsspørsmål, hadde jeg gjerne ikke fått de avklaringene eller utdypelsene som jeg nå fikk. Dalen (2011) påpeker at validiteten i datamaterialet styrkes ved gode spørsmål som gir informanten mulighet til å gi fylldige svar. På bakgrunn av dette mener jeg at intervju var den best egnede metoden til mitt prosjekt.

Studiens formål og forskningsspørsmål dreier seg rundt barnetegning i barnehagen og således vil studien gjøre seg gyldig for barnehager, og for pedagoger som arbeider i barnehager. Samtidig ser jeg også at studien kan vise til en viss verdi for andre arbeidsgrupper som spesialpedagoger eller støttepedagoger. Hvorvidt studien kan være gjeldende for andre barnehager enn de som er med i studien og i andre deler av landet kan en gjerne ikke si noe om da utvalget er for lite til å kunne støtte slike uttalelser. Likevel mener jeg at studien viser et innblikk i hvordan situasjonen er i noen barnehager og kan vise til tendenser.

3.5.2 Reliabilitet

Kvalitativ forskning vurderes etter studiens troverdighet og man legger det å ha tillit til forskningen som et uttrykk for troverdigheten. Man kan stille seg spørsmålet om en kritisk vurdering av undersøkelsen gir et inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsfull måte (Thagaard, 2013). Dette betyr at det skal være mulig for andre å etterprøve det forskningsarbeidet som er gjort, for å kunne sjekke studiens pålitelighet. Med andre ord, kan en annen forsker som benytter de samme metodene komme frem til samme resultat?

I kvalitativ forskning blir det empiriske datamaterialet utviklet i et samarbeid mellom forsker og informant. På den måten kan en ikke oppfatte denne type forskning som at forskeren er uavhengig i relasjon til deltakerne. Dermed opplyser Thagaard (2013) at forskere i kvalitative studier må argumentere for studiens reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Ved å styrke reliabiliteten i en kvalitativ studie må en gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig eller transparent. For å få til dette må en altså gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder. I tillegg bør en forklare og beskrive det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for de tolkningene en gjør. Dalen (2011) nevner også at en bør gjøre rede for forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonene. På den måten kan leseren selv vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2013).

Jeg har forsøkt å ivareta forskningsprosessens reliabilitet, altså troverdighet, ved at jeg først og fremst har gitt en grundig beskrivelse av de teoriene jeg har lagt til grunn for tolkning og analysen av det empiriske materialet mitt, presentert i teoridelen av oppgaven. Videre har jeg også gitt fylldige beskrivelser av de metodene jeg har benyttet meg av for innsamling av data, jeg har forklart utvalgsprosessen for informantutvalget, hvordan datamaterialet er blitt behandlet og videre analysert. Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju som metode, og laget en tilhørende intervjuguide som ligger vedlagt i oppgaven, slik at leseren får innsyn i temaområdene i intervjuene. Jeg har også synliggjort mine funn ved rikelig med sitater i resultatdelen av oppgaven, samt lagt vekt på å skille mellom informantenes stemmer og mine egne tolkninger. Sist, men ikke minst, har jeg også gjort rede for bakgrunnen for valg av tematikk og dermed også mitt eget ståsted i forhold til feltet, og gjort rede for etiske refleksjoner.

Noe som kan ha utfordret prosjektets reliabilitet kan være utvalget mitt. Jeg sendte en forespørsel til ulike barnehager om noen kunne tenke seg å stille opp på intervju om

barnetegninger og tegning. Det jeg opplevde var at noen av informantene jeg da fikk tak i var individer som allerede kanskje var litt over gjennomsnittet interessert i barnetegninger. På den måten gjenspeiler kanskje ikke alle intervjuene den gjennomsnittlige praksisen og holdningene i en barnehage. Men på en annen side hadde jeg også noe informanter som jeg ikke opplevde som «spesielt interesserte» i tegning. Det at jeg gjerne har noen ytterpunkter av interesse for barnetegninger kan på en måte også styrke oppgavens reliabilitet da det alltid vil finnes noen av disse «ildsjelene» i barnehager rundt omkring, og at det gir meg et mer nyansert bilde av mangfoldet rundt praksisfeltet med barnetegningen i barnehagen.

Det at jeg utleverte intervjuguiden på forhånd mener jeg kan ha styrket resultatenes reliabilitet da informantene på den måten fikk tid og mulighet til å tenke gjennom temaene og komme med egne reflekterte svar på spørsmålene mine. Min væremåte og formuleringer hadde kanskje da ikke like stor betydning for svarene jeg fikk ettersom informantene hadde tenkt gjennom temaområdene på forhånd og gjerne lagt opp til svar uavhengig av min formulering av spørsmålene.

Lydbåndopptakenes kvalitet, og det at jeg gjennomførte intervjuene på rom som var atskilt fra bråk, mener jeg har styrket transkriberingens reliabilitet da lyd kvaliteten var såpass god at det ikke var noen problemer med å høre hva som ble sagt. Jeg passet også på at informanten var godt innenfor rekkevidde av båndopptakeren slik at jeg sikret best mulig lyd. Det at jeg har transkribert intervjuene selv tror jeg også som nevnt styrker reliabiliteten ettersom jeg kunne huske tilbake til situasjonene, jeg sørget også for å transkribere intervjuene samme dag eller senest dagen etter intervjuene ble gjennomført ettersom jeg da hadde innholdet friskt i minnet. Noe jeg kunne gjort for å styrke transkriberingens reliabilitet ytterligere var å få en annen person til å både transkribere og kode de samme intervjuene (Kvale et al., 2009). Dette har derimot ikke latt seg gjøre innenfor denne masteroppgavens rammer.

4.0 Resultater

Jeg har valgt å presentere resultatene fra min empiriske undersøkelse inndelt i temaområder, og dermed ha en temasentrert tilnærming til datamaterialet mitt (Thagaard, 2013). I en slik temasentrert tilnærming er en ikke opptatt av måten informantene uttrykker seg på, en er heller interessert i innholdet som kommer frem. Man retter oppmerksomheten mot temaene og analyserer informasjonen en har fått fra hver informant (Thagaard, 2013). Disse områdene jeg har satt opp er temaer som jeg hadde tatt med i intervjuguiden og som derfor også gikk

igjen i det empiriske materialet fra intervjuene. I tillegg har jeg valgt å knytte resultatene opp mot teorien og har derfor med temaområdene sosiokulturelt og utviklingspedagogisk perspektiver. Thagaard (2013) poengterer at det å sammenligne informasjonen en har fått fra hver deltaker kan gi oss en dypere forståelse av hvert enkelt temaområde.

Det jeg er ute etter i min studie er hvilke meninger og da holdninger og erfaringer pedagogene i barnehagen har i forbindelse med barnetegningen, og i hvilken grad man kan hente ut informasjon om barnets livsverden fra den. Ifølge Kvale et al. (2009) vil det i et intervju bli uttrykket meningsenheter, jeg ønsker i denne delen av oppgaven å beskrive meningsenhetene og temaene de inngår i, videre vil jeg se på dette i lys av studiens formål. Gjennom denne typen meningsfortetning forklarer Kvale et al. (2009) at en kan strekke seg utover det meningsinnholdet som sies i intervjuene, slik at man kan få en dypere fortolkning av datamaterialet. Denne analysen og tolkningen av det empiriske datamaterialet blir grunnlaget for å kunne forsøke å besvare studiens fokusområde og de forskningsspørsmålene som omfattes studien er:

1. I hvilken grad kan en bruke barnetegningen til å utvinne informasjon om barns livsverden?
2. Hvilke holdninger og erfaringer har pedagogene i barnehagen til barnetegningen og tegneprosessen?

Jeg har som tidligere nevnt latt det teoretiske grunnlaget som delvis besvarelse på det første forskningsspørsmålet. Men jeg ønsket også at det empiriske materialet skulle være en del av besvarelsen, slik at jeg gjennom studien fikk et innblikk i både teori og empiri. Det teoretiske aspektet ved oppgaven har også satt sitt preg på det andre forskningsspørsmålet, da spørsmål til intervjuene ble til med dette som grunnlag. Likevel vil naturligvis det empiriske materialet fra mine informanter fra praksisfeltet være hovedbasen til besvarelsen på forskningsspørsmålet ettersom dette omhandler nettopp; praksisfeltet, ved pedagogenes holdninger og erfaringer med barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen.

De fleste av mine informanter uttrykte gjennom intervjuet små setninger som får meg til å tenke på at dette intervjuet fikk dem til å tenke gjennom situasjoner, erfaringer og holdninger med barnetegningen i barnehagen. Dette mener jeg på en måte bekrefter at tegning i barnehagen ofte er en aktivitet som gjerne bare skjer av seg selv, og at man kanskje ikke gir barnetegningen like mye oppmerksomhet som den fortjener. En informant kommenterte dette som en avslutning på intervjuet:

«Det var et veldig bra intervju, det var sånn at jeg måtte virkelig tenke, om litt sånne ting som en gjerne ikke tenker over i det daglige, sånn som når du spør om vi snakker om hva barna kommuniserer gjennom tegning ... for en spør heller hva en tegner enn hva de vil med tegningen Mhm ... så det var en liten tankevekker.»

Dette sitatet kan tolkes som at informanten løfter frem og poengterer viktigheten av problemområdet og da også forskningsspørsmålene mine. Jeg tolker det også som en viss bekreftelse på mine antakelser i innledningen av oppgaven, om at tegning er en slik aktivitet som ofte bare skjer i barnehagen, uten at man tenker så veldig mye over det. Jeg mener dette sitatet også henviser til aktualiteten og ikke minst relevansen av oppgavens problemområde. Det viser til at problemstillingen er både aktuell og viktig for de pedagogene som jobber i barnehagen i dag.

Min resultatfremstilling er som nevnt temaorganisert, disse temaområdene er 4.1 Barnetegningen og tegneprosessen, 4.2 Pedagogenes holdninger til barnetegningen og egen kompetanse, 4.3 Erfaringer med barnetegningen, 4.4 Pedagogenes fokus under tegneaktiviteten, 4.5 Kommunikasjon – tegningen; et visuelt språk, 4.6 Utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv og 4.7 Utdanning og kompetanse om barnetegningen. I resultatfremstillingen har jeg også valgt å synliggjøre informantene mine. Små sitater hentet fra intervjuene fremstår som kategorier innenfor de valgte temaområdene. Dette har jeg gjort ettersom jeg mener de små sitatene gir et godt bilde på informantenes holdninger og erfaringer med barnetegningen og tegneprosessen. Dermed fremtrer resultatene fra min analyse også med utgangspunkt i problemstillingen.

4.1 Barnetegning og tegneprosessen

Som nevnt ovenfor baserer resultatfremstillingen seg på det som fremkommer i det empiriske datamaterialet. Som vi skal se har pedagogene i barnehagen en unik mulighet til å kunne bruke tegningen aktivt i hverdagen for å plukke opp signaler barna sender gjennom tegningene sine. Tegneaktiviteten er tilgjengelig i barnehagen, pedagogene er tilstede og har derfor muligheter til å si noe om hvem som tegner og materielle valg. I forhold til det som fremkom i intervjuene, og da fra det empiriske datamaterialet mitt, er underkategoriene fra temaområde om barnetegningen og tegneprosessen følgende: 4.1.1 «Det tegnes hver dag», 4.1.2 «Like mye jentene som guttene som tegner» og 4.1.3 Fargevalg.

4.1.1 «Det tegnes hver dag»

I alle intervjuene jeg gjennomførte kommer det frem at barn har mulighet til å tegne store deler av dagen i barnehagen, en informant forteller:

«Det tegnes hver dag. Opptil flere ganger til dagen»

En annen forklarer også:

«Faktisk så kan de tegne akkurat når de vil, og det blir tegnet mye og ofte.»

Barna har altså mulighet til å bruke deler av dagen på tegning, og det som kommer frem av datamaterialet er at det som oftest faktisk blir gjort av barna også, en informant forklarer tilbudet:

«Altså tegningen begynner egentlig fra morgenen når de kommer, da lager vi alltid klart et bord til tegning for å ha en litt rolig start. Så da er det egentlig mye fritegning (...) så har vi tilbud hele dagen, at de tegner, men på forskjellige måter, hver dag, og store deler av dagen vil jeg si.»

Vi ser altså at barnehagene i mitt datamateriale har tilrettelagt for muligheter for tegneaktivitet gjennom store deler av dagen. Med den mengden tegninger som må bli produsert i løpet av en dag, kan det tenkes at det er sannsynlig at noen av disse tegningene kan inneholde verdifull informasjon om barnets livsverden. Likevel kommer det frem av det empiriske materialet at det ikke er alle barna som tegner. Interessen for tegning varierer kanskje like mye for barn som for voksne, og alle er ikke like begeistret for tegning. En informant informerer om hvem som tegner:

«Det er store forskjeller, noen barn er veldig glad i å tegne og andre barn synes ikke det er gøy i det hele tatt»

En annen informant har samme oppfatning:

«Noen av barna tegner hver dag, og noen av ungene tegner veldig sjeldent.»

Informantene forteller altså om store forskjeller blant enkeltbarn, det finnes barn som tegner hver dag og gjerne flere ganger daglig, men det finnes også barn som ikke tegner, barn som gjerne kun tegner dersom de får beskjed om det (i forbindelse med fellesaktivitet eller

prosjekter). Det at informantene mine kommer med disse utsagnene kan tyde på at (i hvert fall etter de fikk intervjuguiden og fikk tenkt seg om) det er noe de har lagt merke til, og derfor kan si noe om. Man kan kanskje begynne å undre på hvorfor det er slik? Har noen barn et større behov for å uttrykke seg gjennom tegning enn andre? Eller har noen barn lært av erfaring at de ikke mestrer å uttrykke seg gjennom tegning til den grad at voksne oppfatter det? Eller handler det hele kun om interesse for feltet, på samme måte som at noen barn liker fotball mens andre liker dans?

4.1.2 «Like mye jentene som guttene som tegner.»

Selv om det i det empiriske datamaterialet kommer frem at det er store forskjeller blant barn når det gjelder tidsbruk, interesse og mengde på tegneaktiviteten, viser det også at det likevel kan se ut til å være noe vanskelig å si noe spesifikt om akkurat hvem det er som tegner mye og hvem det er som ikke liker å tegne. Dette kan skyldes både at utvalget mitt er for lite, men også fordi informasjonen fra det empiriske materialet ikke så lett lar seg kategorisere inn i hvem det er som tegner og hvem som ikke gjør det. En informant uttrykte dette på spørsmål om hvem som tegner i barnehagen:

«Jeg vil si at det er like mye jentene som guttene som tegner.»

En annen informant forteller om sin oppfatning på om det er merkbart om type personlighet skulle ha noe å si for interessen for tegning:

«Nei ... vi har et par rolige barn som ikke tegner i det hele tatt, vil heller gjøre andre ting. Så har vi noen som er veldig aktive som likevel tegner.»

En annen informant ser ut til å dele dette synet:

«For jeg opplever jo aktive gutter for eksempel, og jenter, men aktive gutter som er veldig på herjete lek og litt sånn, men som likevel kan sitte i ro og tegne lenge Så det trenger ikke alltid å ha med energinivået å gjøre da.»

Her forteller informantene om at det ikke er merkbart om det er forskjell på gutter og jenter når det kommer til interessen for tegning, heller ikke om det er forskjeller i personlighet og væremåte på dem som tegner er noe informanten har lagt merke til. Likevel kan vi også finne ulike opplevelser av interessen for tegning i datamaterialet, da en tredje informant har en litt annen oppfattelse:

«Min oppfattelse er at det er de barna som har den ... den største roen i kroppen som velger å sette seg ned å tegne. De som gjerne er litt urolige og trenger at det skjer litt ting, de velger ikke å tegne.»

Det kan altså se ut til å være vanskelig å kunne si noe sikkert om hvem det er som tegner, både gutter og jenter viser interesse, og det er heller ikke mulig å si noe sikkert om det er forskjeller på rolige og aktive barn når det kommer til tegning. Dette kommer jo, som nevnt, selvfølgelig av at utvalget i seg selv er for lite til å kunne si noe sikkert, men også ettersom det empiriske materialet jeg har samlet inn, ikke kommer med noen klar tendens for det ene eller andre. Informantene viser ulike og blandede erfaringer når det kommer til hvem som interesserer seg for tegneaktiviteten. Ut fra datamaterialet mitt så en at barn har mulighet til å tegne flere ganger daglig og at det derfor mest sannsynlig blir produsert mange tegninger fra et relativt stort flertall av barna som går der. Dette mener jeg støtter opp under min oppfattelse av at barnehagen har en unik og særdeles lett tilgjengelig mulighet til å kunne innhente informasjon om barnas livsverden gjennom tegningene. En stor mulighet og et stort potensiale man absolutt burde benytte seg av.

4.1.3 Fargevalg

Tidligere i teoridelen av oppgaven snakket jeg om fargevalg i barnetegningen og dets eventuelle betydning for tolkning av barnetegningen (Haabesland & Vavik, 2000). Lowenfeldt poengterte at det like gjerne kan være et tilfeldig som et bevisst fargevalg og at tilgjengeligheten på fargene kan være utslagsgivende (Lowenfeld & Brittain, 1976). Jeg spurte i den forbindelse mine informanter om materiellet de hadde tilgjengelig i barnehagene, og alle informantene poengterte at barna har alt av materiell, alle typer farger, tilgjengelig, hver gang tegneaktiviteter foregår:

«De har ark i litt forskjellige farger, så har de fargeblyanter i all slags farger.»

Dermed bekreftes det at pedagogene i barnehage igjen har den unike muligheten til å kunne si noe spesifikt om forutsetningene for fargevalg, og om det eventuelt da skulle være av betydning. En informant forteller om en hendelse:

«Vi har et barn som foretrekker en spesiell farge, men det er et barn med spesielle behov, som alltid velger fargen grønn, men jeg vet ikke hvorfor ...»

Det kan være vanskelig å skulle si noe sikkert om fargevalget skulle ha en dypere mening, men det kan likevel indikere at dette med fargevalg er noe pedagogene i barnehagene har

potensiale til å legge merke til og å ha utfyllende informasjon om. Pedagogene i barnehagen har mulighet til å legge merke til om et barn konsekvent velger samme farge eller om det plutselig skulle endre sine fargepreferanser. Dette er informasjon de kan videreformidle til andre involverte parter, eller utnytte selv og søke videre kunnskap om området.

4.2 Pedagogenes Holdninger til barnetegningen og egen kompetanse

Under temaområdet om holdninger ble det i intervjuene tatt opp hvilke tanker pedagogene hadde rundt det å skulle tolke barnetegninger, og holdninger rundt egen kompetanse. Det ble også tatt opp spørsmål som omhandlet holdninger rundt hvorfor man har tegning tilgjengelig i barnehagen og hvorfor pedagogene tror barn tegner. Disse spørsmålene ble utarbeidet i samsvar med studiens forskningsspørsmål: «2. Hvilke erfaringer og holdninger har pedagogene i barnehagen til barnetegningen og tegneprosessen?». I forhold til det som kom frem i det empiriske materialet mitt vil følgende underkategorier til dette temaområde; Pedagogenes holdninger til barnetegningen og egen kompetanse, være: 4.2.1 «Det er en måte unger kan uttrykke seg på», 4.2.2 «De sier jo at de har lyst», 4.2.3 «Vi i barnehagen burde ha lært dette» og 4.2.4 Barnetegningen får ikke nok oppmerksomhet.

4.2.1 «Det er en måte unger kan uttrykke seg på»

I datamaterialet finnes som nevnt informasjon fra informantene om holdninger som omfatter både hvorfor vi voksne legger til rette for tegning i barnehagen, og holdninger fra pedagogenes side om hvorfor de tror barna tegner. Alle informantene ser ut til å være enige om at vi har tegning i barnehagen fordi det er en uttrykksform som barna kan benytte seg av. Gjennom tegning mener informantene at barna kan gi uttrykk for sine tanker og følelser og at de kan få bearbeide inntrykk og hendelser. En informant forklarer dette på følgende måte:

«Det er jo fordi vi vet på en måte at det er en måte unger kan uttrykke seg på. Det er for det første en kjekk aktivitet for de, altså de får bruke sin fantasi ... men også, ikke minst at de kan uttrykke følelser og bearbeide ting de har opplevd for eksempel, alt fra helt hverdagslige ting til ferier de har opplevd, men også vonde opplevelser.»

Informantene virker som at de stort sett er enig i at man legger til rette for tegneaktivitet i barnehagen ettersom barna da får utløp for sin fantasi og kreativitet, og ettersom de kan bruke tegningen som en uttrykksform. Andre informanter trekker også frem aspekter som lek og lystbetont aktivitet, samt at man gjerne legger opp til tegning i barnehagen for læringsaspektet sin del, at barna skal lære om form og farge og øve sin motorikk:

«De som holder på med det har et behov for det ... faktisk at det er som lek ... at det er noe som når du først begynner så kommer det mer og mer ...»

«Jeg tror det er for å lære farge ... og finmotorikk.»

Det kan altså se ut til at pedagogene trekker frem flere aspekter som ligger som et grunnlag for å tilrettelegge for tegneaktiviteter i barnehagen. Flere informanter trekker også frem fantasi og kreativitet som viktige begrunnelser. Også mestring blir nevnt av en informant:

«De får utvikle fantasien og kreativiteten sin..... og mange av de viser mye glede gjennom å tegne ... de mestrer noe.

«Når de tegner fordi de har lyst, så er det jo ... da er det noe som kommer innenfra som på en måte må ut.»

Gjennom det empiriske materialet trekkes det altså frem flere grunner, det er ikke en grunn som blir nevnt av alle, men flertallet nevnte «for å uttrykke seg» som en av de viktigste grunnene for tegneaktivitet i barnehagen. Videre supplerte alle informantene med andre potensielle grunner, men der var altså meningene noe mer delt, slik at det er noe vanskelig å skulle si noe sikkert om akkurat hvorfor pedagogene legger opp til tegning på noen mer presis måte enn at de ser ut til å betrakte det som en viktig uttrykksform. For en mer spesiell og presis grunnngivning for tegneaktiviteten blir nok begrunnelsene mer individuelle, rettet mot hver enkelt pedagog i barnehagen.

4.2.2 «De sier jo at de har lyst»

Gjennom intervjuene kommer det også frem holdninger rundt hvorfor pedagogene tenker at barna ønsker å tegne. Det er særlig to grunner som peker seg ut i datamaterialet og det er at tegning er en lystbetont aktivitet som barn gjerne ønsker og drive på med, at det er noe som er kjekt. Samtidig blir aspektet rundt at tegning er en uttrykksform også i denne sammenheng trukket frem som noe vesentlig. At tegning er en uttrykksmåte der barnet kan få utløp for sin kreativitet og bearbeiding av inntrykk og opplevelser. En informant forteller om akkurat dette på spørsmål om hvorfor informanten tenker at barn ønsker å tegne:

«De sier jo at de har lyst, det er et ønske de selv har. Noen har jo et godt språk de kan bruke til å bearbeide inntrykk med, mens andre mangler jo mange ord, men de kan tegne det likevel, så de får jo uttrykt det de sitter og tenker på. Det er jo sånn enkelte barn faller jo litt i tanker, og drømmer seg vekk mye og når de tegner så kan det være at tegningen ser ut som rabbel, men når du da får satt deg ned og snakket med dem, så har de jo tegnet verdensrommet med romvesen, og der var det en blomst og plutselig

en ku ... Altså de har masse fantasi, som de får fortalt om gjennom det som ser ut som rabbel. Så de ser jo mye mer enn det vi ser i deres tegninger.»

Denne informanten gir et godt bilde på hvorfor barn tegner, i tillegg til en god beskrivelse av hva barn tegner. Informantene trekker frem at noe kan for oss voksne se ut som rabbel, men at det for barnet er så mye mer. Denne tankegangen her, at voksne og barn kan ha ulike forståelser av en og samme tegning er en viktig poengtering av studien min. Det er nettopp på bakgrunn av dette at jeg mener man bør ta tak i barnetegningen, utforske den, og undre seg over den sammen med barnet. Det er på den måten man kanskje kan få informasjon om barnets livsverden, som man gjerne ikke visste om fra før. Lowenfeld og Brittain (1976) påpeker at barnetegningen speiler barnets følelser, begreper og oppfattelse av verden og omgivelsene, og at vi derfor også kan få en bedre forståelse av barnet gjennom tegningene deres. Informantens sitat legger på en måte grunnlag for at vi som pedagoger ikke bare må ta rabbel for rabbel, men at vi må undre oss, være nysgjerrige og rette vår oppmerksomhet mot barnetegningen og dens potensial som informasjonskilde.

4.2.3 «Vi i barnehagen burde ha lært dette»

I datamaterialet finner vi også informasjon om pedagogenes holdninger rundt det å tolke barnetegninger. Det ble tatt opp dilemmaer som omfatter om dette er noe som lar seg gjøre for pedagogene i barnehagen og om det egentlig er noe en pedagog skal eller bør gjøre. Datamaterialet viser litt delte meninger rundt dette. De fleste er enige i at dette er noe som barnehagepersonalet kanskje burde gjøre da de kjenner barna godt og er sammen med dem store deler av dagene, samtidig føler også de aller fleste seg for lite kompetent til å kunne tolke en barnetegning. En informant forklarer dette:

«Jeg synes absolutt at vi i barnehagen burde ha lært dette. Fordi vi er med ungene store deler av dagen, og det er jo vi som følger de opp, nesten på lik side som foreldrene. Så jeg synes absolutt ikke at det er bare psykologer som skal Jeg tror nok at vi også kan jo bruke det som et verktøy, absolutt, hvis vi kan mer om det og hva vi skal se etter. Men jeg synes ikke vi har hatt veldig mye om hvor viktig det er med tegning i barnehagen og hvordan jeg skal jobbe med det ... Det skulle jeg ønske jeg kunne ha lært mer om i utdannelsen.»

Informanten forteller om viktigheten av å kunne tolke barnetegningene, ettersom det er barnehagen som tilbringer store deler av barnets våkentid sammen med det, og informantene forteller ikke minst om et tilsynelatende stort ønske om å ha kunnskaper til å kunne tolke barnetegningene. Men samtidig innrømmer informantene at selv om ønsket er der, er ikke kompetansen der den gjerne burde være og at det derfor kanskje ikke er så lett å skulle tolke

barnetegningene i barnehagen. En annen informant forklarer også hvor viktig det faktisk kan være for pedagogene å kunne tolke barnetegningene som blir til i barnehagen:

«Hvis det er noe underliggende alvorlig som et barn blir utsatt for, hvis det skulle være en slik situasjon og pedagogen ikke skulle tolke tegningen, så står jo barnet der ... hjelpeløs fremdeles ... da kommer det jo ingen psykolog inn i bildet eller ingen andre. Så ja, jeg mener vi må kunne tolke.»

Også her kan en tolke det som at informantene mine trekker frem viktigheten og aktualiteten av studiens problemområde. Hvis ikke barnehagen klarer å fange opp de små hintene barna gir, da gjerne gjennom tegningene sine, er det ikke sikkert det kommer noen andre for å hjelpe barnet dersom det befinner seg i en vanskelig livssituasjon. Jeg tolker det som at mine informanter forteller om at barnetegningene bør tolkes og at vi ikke minst må lære oss dette, få nok kunnskap og kompetanse slik at vi som pedagoger er egnet til å ta på oss denne oppgaven.

4.2.4 Barnetegningen får ikke nok oppmerksomhet

Holdninger om oppmerksomheten rundt barnetegningene i barnehagen er også et tema som går igjen i datamaterialet. Alle informantene er enige om at barnetegningen ofte får for liten oppmerksomhet i barnehagen og ellers. To informanter forteller dette på spørsmål om tegningen får nok oppmerksomhet i barnehagen:

«Jeg tror ikke alle plasser at den gjør det. Jeg har sett folk som bare krøller sammen og bare hiver dem i bossdunken.»

«Nei, jeg tror kanskje det blir sett på som litt ... både for foreldre og folk som ikke jobber i barnehage, som en litt sånn ... 'nå sitter de rolig med bordet og tegner'-aktivitet ... så nei, det tror jeg ikke.»

Selv om det empiriske materialet vitner til en forståelse av at barnetegningen er en stor del av barnehagehverdagen og at tegneaktiviteten er viktig for barnas uttrykk og kreativ utfoldelse, fremkommer det også at barnetegningen dessverre ofte får for lite oppmerksomhet. Alle mine informanter svarer «nei» på spørsmål om tegningen får nok oppmerksomhet i barnehagen, og utdyper på ulike måter som de to eksemplene over viser. Oppfordrer vi til tegneaktivitet fordi da er barna rolige? Liker vi voksne at barna tegner kun fordi støynivået senkes? Er det virkelig en slik holdning blant de fleste foreldre og ikke-pedagoger at tegneaktiviteten er lagt i kategorien «rolig aktivitet», og at vi ikke gir den en dypere mening enn det?

4.3 Erfaringer med barnetegningen

Alle som jobber i barnehage, kanskje egentlig alle som jobber med barn, har mer eller mindre erfaringer med barnetegninger. Vi har jo også alle sammen vært barn en gang og tegnet disse såkalte barnetegningene selv. I intervjuene mine spurte jeg informantene hvilke erfaringer de hadde med barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen. Erfaringer er også et aspekt som tas opp i mitt andre forskningsspørsmål: «2. Hvilke holdninger og erfaringer har pedagogene til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen?». Resultatene som fremkommer i temaområdet erfaringer med barnetegningen er inndelt i følgende underkategorier, basert på det empiriske materialet: 4.3.1 «Jeg har ikke hatt så mye av det» og 4.3.2 «Hadde jeg hatt litt mer kunnskap om det.».

4.3.1 «Jeg har ikke hatt så mye av det»

I intervjuene hadde jeg med et spørsmål som omhandlet om informantene hadde hatt noen erfaringer med tegninger som hadde gjort inntrykk på dem. De fleste informantene fortalte at det var svært sjeldent de opplevde at en tegning kunne gjøre inntrykk på dem, og dersom de skulle nevne en tegning eller et eksempel kom alle informantene, med unntak av en, med en erfaring knyttet til en barnetegning som var i varierende grad negativt ladet. Tegningene informantene da nevnte var tegninger av barn som hadde opplevd vonde ting, og som ga uttrykk for dette gjennom tegningen. En informant forteller om at det ikke er ofte en opplever tegninger som gir inntrykk men har likevel et eksempel på en slik erfaring:

«Ja, men jeg har ikke hatt mye av det. Men jeg har hatt en gutt som mistet bestefaren sin for ikke så lenge siden. Han tegnet himmel, og at bestefaren var oppe i skyene, og at mor og far var nede på jorden sammen med han, og mange tårer.»

Med denne beskrivelsen av tegningen får en et godt inntrykk av at barn virkelig kan gi uttrykk for sine tanker og følelser gjennom tegningen dersom de ønsker det. Den kan også tolkes i den retning at tegningen kan fortelle oss om hva barnet er opptatt av for tiden. Som nevnt var det gjennomgående negative tegneeksempler som ble nevnt av informantene med ett unntak, kun en annen informant opplyser om erfaringer med tegning som har gjort et inntrykk som kan tenkes å være positivt ladet:

«Ja, altså hvis du tenker deg litt todelt, både at du har sett at det har vært en enorm utvikling, og samtidig så er det jo rørende når de sitter og tegner hjerter til hverandre.»

Informanten forteller om at et barns tegneutvikling kan gjøre inntrykk på en, det at en kan se at barnets tegneferdigheter utvikler seg fra rabling, til hodefoting og videre til mer avanserte tegninger. I tillegg tar informanten også opp at små gester som å tegne hjerter til hverandre er noe barn gjør, og som kan gjøre inntrykk på de voksne. Vi kan se paralleller til Hopperstad (2005) sitt syn på tegningen som et språk, barns bilder er symboler eller semiotiske tegn som er meningsbærende. Et hjerte er et slikt meningsbærende symbol som har fått sin mening fra kulturen. Igjen vitner eksempelet i sitatet om at tegningene kan fortelle oss hva barna er opptatt av, hvis vi bare har vår oppmerksomhet rettet mot det. Ikke minst mener jeg at dette eksempelet kan tolkes som en form for kommunikasjon for barnet. Hjerter er symboler med svært kjent mening som de fleste barn har fått med seg, hjertet vitner om kjærlighet og det å være glad i noe eller noen. Gjennom å tegne hjerter til hverandre kommuniserer barna et svært forståelig budskap, et budskap som også kunne vært formidlet gjennom klemmer, kos eller ord, men barna gir altså uttrykk for dette gjennom tegning også.

Selv om alle informantene kunne komme med erfaringer som hadde gjort inntrykk på dem, hadde kun to informanter opplevd at en tegning faktisk hadde ført til bekymring for dette barnet, eller at de hadde blitt mer bevisst på barnet. En av dem forteller om dette her:

«Bekymringen ble på en måte videreformidlet til skolen, og så var PPT inne i bildet fra før av, så det var flere som fikk informasjonen med videre.»

Selv om de fleste av informantene kunne nevne erfaringer med barnetegninger som hadde gjort inntrykk på dem, av en negativ art, ved at eksemplene som nevnes viser til tap av familie, overgrep eller skilsmisse, forteller svært få av dem at de har erfaringer med tegninger som har gjort dem mer bevisste eller bekymret for barnet. Er det slik at de ikke «kommer på» å koble sammen disse erfaringene? Eller tar man ikke barns tegninger på alvor? Når informantene forteller om at det er sjeldent de opplever slike tegninger, kan det da tenkes at barna selv har en relativt høy terskel for å gi uttrykk for slike ting gjennom tegningene? Burde man ikke da innsett at det er ekstra viktig å ta tak i de tegningene som faktisk kommer frem?

4.3.2 «Hadde jeg hatt litt mer kunnskap om det»

Noen av informantene etterlyser også kompetanse på dette området, og trekker frem at de kanskje kunne ha plukket opp flere av de signalene barn muligens sender gjennom tegningene sine, dersom de hadde hatt bedre kunnskaper på området. En informant gir følgende svar på spørsmål om vedkommende har erfaring med at en tegning har ført til bekymring:

«Nei, det kan jeg ikke si. Men jeg tror nok at hadde jeg gjerne hatt litt mer kunnskap om det, så hadde jeg gjerne tenkt litt mer over, og gjerne sett litt mer på tegningene. Da til barn som jeg har hatt en mistanke om det har vært noe ... ellers så jeg tror nok at det ... det kan jo ha blitt oversett.»

Sitatet kan gjerne stå som et eksempel på at det er mulig at noe informasjon kan ha gått tapt fordi pedagogene i barnehagene mangler kompetanse på barnetegninger og ikke minst på hvordan en skal kunne tolke en barnetegning. Jeg mener at det igjen, nok en gang, poengteres aktualiteten av problemområdet mitt, og ikke minst dets viktighet. Med bevisstgjøring og mer kunnskap og kompetanse kunne kanskje flere signaler blitt plukket opp og barn kunne fått den hjelpen de har behov for og ikke minst rett på.

4.4 Pedagogenes fokus under tegneaktiviteten

Noe som også kommer frem i det empiriske datamaterialet er hva som er pedagogenes fokus gjennom tegneaktivitetene. Jeg lurte på om de var bevisste på hvor deres fokusområde var når det gjaldt tegning i barnehagen, og hvilket fokus det i så fall var. Noe som var fremtredende i materialet var fokuset på det sosiale og på samspillet som foregår når barn, eller barn og voksne sitter og tegner sammen. På bakgrunn av dette har jeg satt opp følgende underkategorier for temaområdet pedagogenes fokus under tegneaktiviteten; 4.4.1 «Veldig mange gode samtaler» og 4.4.2 «Fargebruk og kreativitet er det som skal være i fokus, ikke resultatet med tanke på flinkhet».

4.4.1 «Veldig mange gode samtaler»

Flere informanter nevnte det sosiale som et viktig punkt for fokuset med tegneaktiviteten. En informant forklarer dette slik:

«Altså det er veldig mange gode samtaler opplever jeg selv når jeg sitter der. For jeg har gjerne litt fokus på det også. Det er veldig mye gode dialoger, barn imellom og mellom voksen og barn.»

Dette fokusområdet tar også opp det informantene tidligere har sagt om at bakgrunnen for tegneaktiviteten ofte ligger i at barna skal få uttrykke seg. Når fokuset også blir på det sosiale og de gode samtalene, bekrefter dette på en måte at barna mestrer å gi uttrykk for noe gjennom tegningen og gjerne gjennom tegneaktiviteten eller tegneprosessen som sådan også. Som jeg var inne på i teorikapittelet kan tegning fungere som metaforer gjennom samtaler med barn (Øvreeide, 2000). Her bekrefter informantene tegningenes muligheter når det kommer til akkurat dette. De fleste opplever gode samtaler rundt tegnebordet, og man kan også utnytte denne situasjonen til å ta fatt på de noe vanskeligere samtalene også. Når det er

tegningen som er i sentrum, at tegningen fungerer som metafor, blir det kanskje ikke like vanskelig for barnet å snakke om sine tanker og følelser.

4.4.2 «Fargebruk og kreativitet er det som skal være i fokus, ikke resultatet med tanke på flinkhet»

Selv om det fremkom av datamaterialet at det sosiale var noe mange syns var et viktig fokusområde, dukket det også opp andre aspekter. Elementer som humor og glede blir for eksempel trukket frem gjennom spørsmålene om fokus. Videre blir også fokuset på hvordan barna tenker når de tegner og hva de tegner en del av det som kommer frem gjennom datamaterialet. En informant forklarer seg om hvordan barn og voksne kan ha ulikt fokus og at det gjerne av og til kan være viktig for pedagogene å veilede barna til å finne et passende fokusområde:

«Jeg ser jo at en del av de eldste ungene ønsker å ha fokus på det om det blir fint. Så jeg prøver å flytte fokuset deres på det de får til, og at det er ulikhet isteden. At det ikke skal bli likt, og at de skal ha en gledeopplevelse og en mestningsopplevelse over det de har lagd, og at innsatsen skal bli belønnet med ros ... Og at fargebruken og kreativiteten er det som skal være i fokus og ikke resultatet med tanke på flinkhet. Det ser jeg jo ofte, at de kommer med en tegning og viser til en voksen " se så fint", " var det fint?", " synes du det var fint?"... Så, ja, det er noe vi kan jobbe mer med på avdelingen, for jeg ser at det gjerne er en forskjell på pedagog og pedagogisk medarbeider i forhold til hvordan en klarer å styre fokuset.»

Denne informanten lister opp flere fokusområder som gjør seg gjeldende i tegneaktiviteten. Informanten forteller her om at barn og voksne kan ha ulikt fokus når det kommer til tegningene, og at det gjerne ikke er så gunstig. Det blir også tatt opp glede og mestring som fokusområdet når det kommer til tegning, og at man som pedagog kan fremme dette. Informanten tar også opp noe interessant i og med at hun poengterer at det er noe forskjell på pedagog og pedagogisk medarbeider når det kommer til å ha evne til å styre barnas fokus. Med dette utsagnet kan en tolke det som at informanten bekrefter at utdanning har noe å si for sensitiviteten overfor barna og deres fokus, og derfor også viktigheten av at barnetegningen er en del av pensum i barnehagelærerutdanningen.

Det fremkommer altså av det empiriske datamaterialet at det sosiale og samspillet er det som skiller seg ut som hovedfokus i tegneaktivitetene for mine informanter. Selv om dette ser ut til å være hovedfokuset, kommer det også frem andre elementer som tegneteknikk og fargebruk,

samt bevisstgjøring på hvordan ting ser ut, altså detaljorientering. En ser at det sosiale er fremtredende men at den tekniske siden ved tegning også får oppmerksomhet i barnehagen.

4.5 Utdanning og kompetanse om barnetegningen

Et temaområde som går igjen i det empiriske materialet er forhold rundt utdannelsen, altså barnehagelærer utdannelsen. Alle informantene var utdannet førskolelærere/barnehagelærere, med ulike emner de hadde fordypning i. Det var også store forskjeller på når de hadde tatt utdannelsen, og hvor lenge de hadde vært i arbeid etter utdannelsen. Ut fra det empiriske materialet vil resultatene fra dette temaområdet bli presentert ved underkategorien 4.5.1 «Jeg kan ikke huske at vi har hatt noen ting om tegning i utdannelsen».

4.5.1 «Jeg kan ikke huske at vi har hatt noen ting om tegning i utdannelsen»

En kunne også se noe forskjell på hvor mye de husket av emner og temaområder de hadde hatt om under utdannelsen. Noen kunne huske at de hadde hatt én forelesning eller ett seminar som hadde omhandlet tegning, mens noen kunne ikke huske å ha hatt noen ting om barnetegningen. En informant forteller om hva hun husker fra sin utdanning:

«Jeg kan faktisk ikke huske at vi har hatt noen ting om tegning i utdannelsen. Jeg husker at det var mye fokus på det de kaller for formingsmasse, leire og toving og garn og disse her tingene ... men tegning ... absolutt ingenting, som jeg kan huske ... så jeg skulle gjerne hatt masse mer.»

Om det er tilfellet at denne informanten ikke har hatt noe om tegning i utdannelsen sin er vanskelig å si noe sikkert om. Det en heller kan si, er at det informantene eventuelt har hatt om barnetegning ikke var tilstrekkelig til å feste seg i minnet. Ettersom alle informantene fikk utlevert intervjuguiden på forhånd, mener jeg også at de har hatt tilstrekkelig tid til å tenke seg om, og å huske tilbake til studietiden. På den måten mener jeg at uttalelsen styrkes ettersom midlertidig glemsel kan til en viss grad utelukkes som feilkilde.

Selv om det var varierende hvor mye de ulike informantene kunne huske fra utdannelsen var de fleste enige om at det ikke hadde vært noe særlig fokus på barnetegningen og at dette var et temaområde de gjerne savnet kunnskap fra, og burde hatt mer om i barnehagelærerutdannelsen. På spørsmål om hva informanten tenker om kompetansen, og mengden av det i utdannelsen, var dette et av svarene som kom frem:

«Jeg hadde jo ikke tenkt på det før du tok kontakt. Men så mye som barn tegner, og hvor mye de bruker det, så burde jo vi absolutt hatt om det, så kunne vi også brukt det

mye mer. (...) Jeg synes det burde vært mer, i utdannelsen, for nettopp å kunne få en bedre forståelse og tolkning.»

Begynnelsen av dette sitatet vitner også om det som er nevnt tidligere om at tegning og det som omhandler tegning gjerne er noe man ikke tenker over i hverdagen, at det er et område og en aktivitet som bare glir av seg selv. Informanten bekrefter også den store mengden tegninger som produseres i barnehagen og igjen aktualiteten og viktigheten av oppgavens tematikk. Savnet etter mer kompetanse og større oppmerksomhet rundt barnetegningen i utdannelsen gjør seg også gjeldende i dette sitatet.

Det ser også ut til at flere av informantene klarer å skille kompetanse basert på kunnskaper innhentet fra utdannelsen og kompetanse de har ervervet i ettertid, gjennom flere års erfaring fra barnehagefeltet. Det ser ut til, ut fra det empiriske materialet, at med flere års erfaring en har, jo mer kompetanse føler en at en sitter inne med når det kommer til barnetegninger. En annen informant forklarer dette på spørsmål om det som en lærer under utdanning, gjennom forelesninger og seminarer, er nok:

«Altså det blir jo på en måte at du får erfaring etter hvert Men i utgangspunktet ikke ... Jeg forstår mye mer nå enn når jeg var nyutdannet eller når jeg begynte å jobbe, det gjør jeg, og jeg ser det på en litt annen måte nå enn før.»

Kanskje vitner dette til at en ikke bare kan ha kunnskaper men at også erfaring spiller en rolle når det kommer til å kunne utnytte barnetegningen og dens informasjon. Men samtidig kan man ikke nedgradere viktigheten av kunnskaper og kompetanse. Med dette i bakhånd, altså kunnskaper og kompetanse, som en har ervervet seg gjennom utdannelsen, trenger en kanskje ikke like mye erfaring før en sitter med samme forståelse og perspektiv for barnetegningen.

4.6 Kommunikasjon – tegningen; et visuelt språk

Som allerede nevnt tidligere i dette kapitlet så er de fleste informantene enige om at barn gjerne bruker tegningen som en form for å uttrykke seg. Med dette i bakhånd var det også flere som opplyste om at de hadde opplevd at tegningen hadde fungert som et kommunikasjonsmiddel for barnet. Det som gikk igjen i datamaterialet var at barna ofte kommuniserer hva de er opptatt av for tiden, altså interesser, og gjerne hva de har opplevd, hvilke erfaringer de har, men at de også kan bruke tegningen til å kommunisere følelser og tanker, og hvordan de har det. En informant forklarer dette på spørsmål om vedkommende hadde opplevd at tegning kunne fungere som kommunikasjon:

«Nå har ikke jeg på en måte opplevd veldig negative ting ... men jeg har sett enkeltbarn som har tegnet hele familien når det har vært familiebrudd ... At de lengter etter den ene forelderen, at det på en måte har vært en greie for å vise at "jeg har en far jeg også " eller for oss å si «jeg lengter etter faren min.» (...) og hva de er opptatt av for tiden ... dinosaurer har vært tegnet, biler, Lynet McQueen ... ja, mye sånn, så vi ser jo hva de bryr seg om akkurat der og da.»

Det ser altså ut til at barn evner å kommunisere både her og nå situasjoner; hva de er opptatt av og interesserer seg for, men også ting som har skjedd, for eksempel hva de har gjort i helgen eller sommerferien og hvem de har vært sammen med. Samtidig viser det seg at barn også kan kommunisere ønsketenkning, jamfør barnet som tegnet hele familien selv om foreldrene var separert, eller å bruke tegningen for å vise hva som opptar tankene og følelsene deres.

En annen informant forteller om et veldig fint eksempel der et barn bruker tegningen og tegneprosessen for å komme i kontakt med og kommunisere med andre. På denne måten blir tegningen ikke bare brukt som et kommunikasjonsmiddel for å formidle noe til noen andre, gjennom å formidle interesser eller følelser, men også som et middel for å komme i kontakt med andre barn, som et innspill til sosial interaksjon, og da gjerne som et hjelpemiddel for å skape en relasjon. Vi kan si at tegningen brukes av dette barnet som et verktøy, satt i en kontekst og som har et konkret mål; å skape, videreutvikle eller opprettholde relasjoner (Frisch, 2013):

«En veldig stille og rolig gutt vi har, han har store utfordringer i forhold til å gå bort og inn i en gruppe i lek ... hvis han setter seg ned og begynner å tegne, så viser han noe til de andre, så kommer de til han og setter seg ned. Og det han ofte gjør da er at, i stedet for at han sitter og holder på sin side i boken, så deler han, og spør om de andre vil tegne på den andre siden. Så da kommer han inn i et samspill med de på den måten, og det er veldig godt å se hvordan han blomstrer da.»

En ser altså at barn kan bruke tegningen ulikt, gjerne alt etter hva de har behov for der og da, om det er for å fortelle om noe som har skjedd eller om det er for å forklare hvordan de har det. Likevel viser det seg altså at barn faktisk bruker tegningen som kommunikasjon, og man kan kanskje da tenke seg at å bruke barnetegningene til å utvinne informasjon om barnas livsverden er en mulighet. En kan selvfølgelig ikke si dette med hundre prosent sikkerhet ettersom det er de voksne og ikke barna jeg har intervjuet, men jeg mener likevel det gir oss en slags veiledende oppfattelse av hvordan barn bruker tegning, eller i hvert fall hvordan pedagogene i barnehagene oppfatter at barna bruker tegningen.

4.7 Utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv

I teoridelen av oppgaven presenterte jeg to ulike perspektiver på barnetegningen; et utviklingspedagogisk og et sosiokulturelt perspektiv. Jeg ønsket å se på om dette skillet var noe jeg kunne finne igjen i datamaterialet mitt etter jeg hadde gjennomført intervjuene. Det som kommer frem i intervjuene viser seg å være at pedagogene i barnehagene ikke ser ut til å gjøre noe skille mellom et utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv. Det ser heller ut som om informantene viser en salig blanding av erfaringer og syn på de to perspektivene. De viser til eksempler som demonstrerer at tegningen kan komme innenfra, at barna ønsker å gi uttrykk for tanker eller følelser som er en del av deres livsverden, men også at tegningen kan være påvirket utenfra, at interesser, nylige hendelser og venner og familie kan påvirke hva og hvordan barna tegner. En informant forklarer dette:

«Det er en ufarlig måte å uttrykke seg på da, og spesielt når de ikke har tale (...) ikke minst at de kan uttrykke følelser og bearbeide ting de har opplevd for eksempel, alt fra helt hverdagslige ting til ferier de har opplevd, men og vonde opplevelser ... så har det også noe å si hva kameratene, venninnene gjør, hva de også gjør har noe å si hvem de er i sammen med. Og kanskje erfaring hjemmefra også, at hvis de er vant til å tegne mye, at det og har en del å si....»

En ser altså at man gjerne ikke trenger å skille de to ulike perspektivene fra hverandre, men at barnetegningen kanskje er både utviklingspedagogisk og sosiokulturelt betinget. Pedagogene i datamaterialet sine perspektiver på barnetegningen er altså ikke et enten eller perspektiv, men de tegner et bilde av barnetegningen som viser til et syn om at barnetegningen kan tolkes som en kombinasjon av disse to etablerte perspektivene. Informantene forteller om flere erfaringer de har med tegninger som kan tolkes i et utviklingspedagogisk perspektiv, ved at de følger Lowenfelds stadier for tegneutviklingen (Lowenfeld & Brittain, 1976), eller at tegningen refererer til tanker og følelser i barnet. Videre illustrerer en informant at barnetegningene kanskje etter hvert går over til å være mer preget av et sosiokulturelt perspektiv, at man blir påvirket av kulturen rundt oss (Köhler & Pedersen, 1978):

«Når de begynner å nærme seg skolealder, er det slik at de på en måte skal tegne som de som er flinke. Det vil du alltid se at de på en måte endrer, eller mister litt personlighet i tegningene sine rett og slett. Barn som har tegnet på en helt spesiell måte, slutter å tegne på denne spesielle måten, og på en måte går over på et skjema

som er laget for ... skoleunger ... at de på en måte blir mer og mer like ... og mindre og mindre personlige.»

Dette er en svært interessant observasjon fra informantens side. På en måte kan vi også her trekke frem oppgavens aktualitet, ettersom det kan tyde på at barnas personlighet i tegningene forsvinner etter hvert. Med dette i bakhånd bør man jo virkelig ta fatt i barnetegningene i barnehagen, så tidlig som mulig. Man har altså den største muligheten til å kunne uthente informasjon om barnas livsverden i barnehagen, før de blir «for påvirket utenfra». Man snakker som nevnt tidligere om tidlig innsats og denne innsatsen må man sette inn allerede i barnehagen, gjerne også før det, altså i barnehagelærerutdannelsen, for å plukke opp de signalene barna kommuniserer gjennom tegningene sine.

5.0 Diskusjon

Forskningsfokuset i denne studien har vært å undersøke i hvilken grad barnetegningen kan være en form for kommunikasjon og dermed en kilde til informasjon om barns livsverden. Jeg har også hatt fokus på undersøke pedagogenes holdninger og erfaringer med barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen. Målet med studien har derfor vært å få økt forståelse, kunnskaper og innsikt for barnetegningen og for pedagogenes hverdag, ved hjelp av deres erfaringer og holdninger, når det kommer til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen. Videre i dette kapitlet vil prosjektets forskningsspørsmål bli diskutert i lys av pedagogene fra mitt utvalgs ytringer og de valgte teoretiske perspektivene.

Studiens forskningsspørsmål er:

1. I hvilken grad kan en bruke barnetegningen til å utvinne informasjon om barns livsverden?
2. Hvilke holdninger og erfaringer har pedagogene til barnetegningen og tegneprosessen i barnehagen?

Videre i dette kapitlet vil jeg trekke frem disse forskningsspørsmålene, og i diskusjonene av hvert av disse spørsmålene vil det bli hentet frem aspekter fra analysen av det empiriske materialet. I punkt 5.1 vil jeg ta opp barnetegningen som kommunikasjonsmiddel og mulighetene for å utvinne informasjon om barns livsverden fra barnetegningene. Jeg vil trekke inn pedagogenes stemmer når det kommer til tegningen og tegneprosessen, kommunikasjon og utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv. Deretter vil jeg i punkt

5.2 fokusere på informantenes praksisfelt i barnehagen, jeg vil trekke frem pedagogenes holdninger og erfaringer, samt syn på fokusområder og utdanning.

Som nevnt innledningsvis i oppgaven er studien todelt ved at jeg ønsker å finne svar på to forskningsspørsmål. På det første spørsmålet ønsker jeg å se på i hvilken grad en kan uthente informasjon fra barnetegningene og jeg har valgt å undersøke dette ved å se på om teori og empiri samsvarer på dette punktet. Videre på det andre forskningsspørsmålet mitt har jeg hatt et fokus på å kunne utdype, forstå og belyse hvordan praksisfeltet til mine informanter, altså pedagogene i barnehagene ser på barnetegningen i dag, samt å finne koblinger til den presenterte teorien i teoridelen av oppgaven.

5.1 Barnetegningen som kommunikasjon – i hvilken grad kan man utvinne informasjon om barns livsverden fra barnetegningen?

Som vist i teorikapitlet tidligere i oppgaven kan barnetegningen oppfattes som kommunikasjon. Det å tegne er å skape mening, barnet bruker tegningen for å skulle si noe om noe, det være en erfaring, interesser eller følelser (Hopperstad, 2005). Dette er også noe jeg mener kommer tydelig frem i det empiriske materialet, at pedagogene i barnehagene deler denne oppfattelsen av barnetegningen, som vi så i gjennomgangen av resultatene i forrige kapittel. Som den ene informanten sa; «(...) vi ser jo hva de bryr deg om akkurat der og da», kan en tolke det som at erfaringene fra informantene mine er at barna bruker tegningene til å si noe om noe, de kommuniserer gjennom tegningen og man kan få innblikk i deres livsverden via den.

Barn bruker tegningene sine for å gi uttrykk for noe. Dette uttrykket de prøver å formidle kan være av all slags art, for eksempel noe de har opplevd eller noe de går rundt og tenker på. At tegningen fungerer som en uttrykksmåte for barnet kommer også godt frem i datamaterialet fra intervjuene, da informantene forteller at de tror barna tegner for å uttrykke seg. Med dette synet på tegningen i bakhånd blir det spesielt relevant å snakke om tegning som utgangspunkt for metafor samtaler som jeg tok opp i teorikapitlet (Øvreeide, 2000). Informantene forteller om svært gunstige forutsetninger for gode samtaler i tegneaktivitets situasjoner, og ettersom det ifølge Øvreeide (2000) snakkes alt for lite med barn om de «store» tingene, som vansker, følelser og store spørsmål, er dette en unik mulighet som barnehagepersonellet bør utnytte til det ytterste. Ikke minst må pedagogene tørre å ta tak i disse samtalen når sjansen byr seg.

På spørsmål om pedagogene snakket med barna om tegningene etterpå, om hva de hadde tegnet og anerkjente meningsaspektene i tegningen, var svarene jeg fikk noe varierende. Jeg får inntrykk av at det er en slags «av og til» situasjon i barnehagene når det kommer til akkurat dette. Hvorfor det er slik kan heller være vanskelig å få svar på. På den ene siden kan det være svært viktig for noen barn at noen spør rundt tegningen, kanskje da kan man få frem viktig informasjon om barnet og barnets livssituasjon. Men samtidig, noen barn kan gjerne tegne fem tegninger på et kvarter, det å skulle gå dypt inn i hver av disse tegningene ville for barnehagepersonalet blitt uoverkommelig. Man må gjerne som pedagog gjøre en skjønnsmessig vurdering i forhold til hvilke barn og hvilke tegninger en bør ta tak i. Med den bemanningen som er i barnehagene i dag og den manglende kompetansen på området som kommer frem i det empiriske materialet, må det kanskje være slik i norske barnehager. Men med tidsaspektet og bemanningen i bakhodet burde man gjerne også tenke at det er enda viktigere at pedagogene får kompetanse på området slik at de skjønnsmessige vurderingene blir «riktige»? Her kan vi også trekke inn studieplanen for barnehagelærerutdanningen og sammenslåingen av de tre fagene musikk, drama og forming (UiS, 2015). Kanskje blir det slik at det opprettes forskjeller innen de ulike institusjonene som tilbyr denne utdanningen, i forhold til hvilket fagområde de prioriterer og har best kunnskap og kompetanse på? På den måten får vi også ulike pedagoger i barnehagene som dermed får ulike forutsetninger til å kunne ta barnetegningen på alvor og til å gi den nok oppmerksomhet.

5.1.1 Barnetegningen og tegneprosessen

I intervjuene ble det tatt opp temaer om selve barnetegningen og tegneprosessen. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å se på praksisfeltet rundt dette, og ettersom kunnskaper om tegneprosessen kan ligge til grunn for hvordan en kan tolke en barnetegning. For eksempel må en vite hvilke farger et barn har hatt tilgjengelig om en skal kunne si noe om barnets fargebruk er av betydning (Lowenfeld & Brittain, 1976). Gjennom det empiriske datamaterialet ser vi altså at alle barnehagene har alt materiell tilgjengelig til enhver tid når barna tegner. De har derfor veldig gode forutsetninger til å kunne si noe om bevisste eller tilfeldige fargevalg.

I tillegg så kommer det frem i datamaterialet at det veldig ofte er en voksen tilstede sammen med barna når de tegner. Dette ser ut til å være vanlig praksis i de barnehagene som var en del av denne studien. Selv om den voksne ikke alltid er tilstede opplyser de at det er oftere en voksen tilstede enn at det ikke er det. Med dette i bakhånd demonstreres nok en gang pedagogenes unike mulighet til å kunne tolke barnetegningene og utvinne informasjon om

barnas livsverden fra dem. De har ikke bare bakgrunnskunnskaper om hvilket materiell barnet har tilgjengelig, men de har også mulighet til å observere barnet når det tegner. Denne muligheten kan gi svært viktig informasjon som ikke nødvendigvis en ferdigstilt barnetegning kan gi. For eksempel kan den årvåkne pedagogen plukke opp informasjon om hvem eller hva barnet tegner først og sist, og om barnet viser motstridende ønsker om å tegne visse personer eller visse plasseringer på arket. På den måten kan pedagogen kanskje få informasjon om hvordan barnet organiserer sin verden på.

Den ferdige tegningen var det også viktig for meg å ta opp, for å finne ut av hvordan pedagogene forholder seg til den. Jeg ville se om deres fokus var rettet mot selve tegneaktiviteten og/eller det ferdige produktet. Når jeg som nevnt tok opp fokusområder og hvorfor vi tegner i barnehagen, kom det nokså enstemmig frem at det sosiale og det å gi uttrykk for noe var viktig. Kanskje kan man tolke dette som at pedagogene har et større fokus på selve aktiviteten enn på den ferdige barnetegningen? Men på en annen side så kom det også frem i datamaterialet at det var vanlig praksis å henge opp tegninger i barnehagene eller å dedikere tegningene til noen, enten det var en tegning til en pedagog eller til mor eller far. To av informantene fortalte også at de noen ganger skrev ned hva barna fortalte om tegningene. Ut i fra dette kan det tyde på at noen av dem i hvert fall er opptatt av det ferdige produktet likevel, selv om dette ikke gjelder alle informantene. Selv om de fleste barnehagene opplyser om tegninger som blir hengt opp, eller vist frem, forteller de også at den mest vanlige, hverdagslige, praksisen er at tegningen fort havner i en skuff, hylle eller en perm.

Det viser seg også at pedagogene i barnehagene er opptatt av hva barna tegner, mer enn hvordan og hvorfor de tegner det de tegner. Hvorfor er det slik? For det første kan man jo tenke seg til at det for barn er mye lettere å svare på hva-spørsmål enn hvorfor-spørsmål. Ved å stille spørsmål som begynner med hva gjør en det nokså uproblematisk for både en selv og for barnet, et hva- spørsmål er relativt lett å svare på, i hvert fall lettere enn både hvordan og hvorfor. Men er det fordi man er redd for å stille de vanskelige spørsmålene? Eller er det bare en vanesak som man ikke tenker så mye over? Ligger svaret kanskje i den manglende kompetansen i utdannelsen? Ved å snakke med barna om hvordan de tegner og hvordan de tenker når de tegner kan man som nevnt ifølge Lowenfeld og Brittain (1976) finne nyttig informasjon om hvordan barnet setter seg selv i forhold til omgivelsene sine. Ved å tørre å ta opp hvorfor og hvordan spørsmål kan pedagogene få informasjon om hvordan barn organiserer sin verden på, dette kan igjen være viktig for å kunne utvinne informasjon om barnets livsverden og da kunne forstå barnet på en bedre måte. Men på den andre siden viser

hva spørsmålet til den sosiokulturelle siden ved barnetegningen, der innholdet, hva barnet tegner er viktigere enn hvordan det gjør det (Haabesland & Vavik, 2000). Kanskje viser det at pedagogene i barnehagen heller litt mot det sosiokulturelle perspektivet?

Som vi har sett tidligere i teorikapittelet mener Hopperstad (2005) at tegning er mening, og at det er en meningsskapende prosess. Tegningen forteller oss noe som igjen gir mening, for oss som voksne, men ikke minst for barna. Dette var et temaområde jeg tok opp i intervjuene mine, og det fremkommer av det empiriske materialet at det å anerkjenne at barna skaper mening gjennom tegningene sine, ikke er noe pedagogene er særlig opptatt av, eller i hvert fall at det er noe de ikke gjør i særlig grad. Selv om informantene er stort sett enig i at barnetegningen kan formidle noe, kommunisere noe, at den kan fortelle oss om hva barna er opptatt av, hva de bryr seg om og gjerne også hvordan de har det med seg selv, så svarer alle mine informanter at de ikke pleier å snakke med barna om at det de har tegnet gir mening for andre enn dem selv. Det å bekrefte og anerkjenne overfor barnet at de mestrer å formidle noe til andre gjennom tegning ser altså ut til å være noe som ikke blir snakket så mye om i barnehagen. Det kan selvfølgelig tenkes at spørsmålet mitt ble misforstått, eller at informantene bare ikke tenkte seg godt nok om, ettersom de tidligere har svart at den gode samtalen er noe som er i fokus i tegneaktiviteten. Kanskje bekrefter pedagogene meningsbærende enheter i barnas tegninger likevel? Uten gjerne å være klar over det selv? Det kan gjerne tyde på at pedagogene gjør dette likevel, men på en annen side forteller funnene om en mulig tendens til at dette er et område rundt tegneaktiviteten og tegneprosessen som pedagogene i barnehagen kanskje ikke er så bevisste på.

5.1.2 Barnetegningen som kommunikasjon

Informantene ser ut til å betrakte tegning som en uttrykksmåte, en form for kommunikasjon. Dette er jo også noe som kommer tydelig frem i teoridelen min gjennom blant annet Hopperstad (2005), Frisch (2013), Lowenfeld og Brittain (1976) og Köhler og Pedersen (1978). De er alle enig i at tegningen kan være en uttrykksmåte, enten det er noe som kommer innenfra, indre tanker eller følelser, eller noe som er lært eller påvirket utenfra, som erfaringer og trendikoner (Lynet McQueen f.eks.). Selv om teoretikerne gjerne ser ut til å være noe uenige i hvor det barnas uttrykker stammer fra, altså om det er noe som kommer innenfra barnet selv eller om det er noe man har blitt påvirket av utenfra, er de likevel for så vidt enig i at en tegning kan gi uttrykk for noe. Som vi har sett fra gjennomgangen av resultatene fra studien finner jeg ikke noen resultater som klart tyder på at informantene skiller hvor uttrykkene stammer fra i det ene eller andre perspektivet. Informantene mine er mer opptatt av

at barn gir uttrykk for noe gjennom tegningen, så får det være det samme hvor det kommer fra.

Det empiriske materialet ser ut til å bekrefte Hopperstad (2005) og Anning og Ring (2004)'s forståelse av tegningen som kommunikasjon, ved at tegningen kan gjenspeile den komplekse kommunikasjonen og det tegn systemet som er en del av det samfunnet barnet befinner seg i. Vi kan kanskje også tolke det ene funnet (j.f gutten som brukte tegningen for å komme i kontakt med andre) som et eksempel på det Frisch (2013) sier om at tegningen kan fungere som et visuelt uttrykk og at barnet kan bruke tegningen som et verktøy i en gitt kontekst for å nå et mål. Barnet bruker altså tegningen som et verktøy for å nå et mål, å komme i kontakt og å bygge relasjoner med andre barn. I tillegg trekker materialet også frem elementer som viser til at tegningene også kan reflektere følelser, tanker og interesser hos barnet, noe de nevnte teoretikerne også tar for seg. Man kan kanskje si at både teorien og praksisfeltet ser ut til å betrakte barnetegningen som en form for kommunikasjon, og at man derfor kan si at det er mulig å utnytte barnetegningen til å finne informasjon om barnas livsverden gjennom den.

Informantene mine fra praksisfeltet presenterer tegningen som en ufarlig måte for barna å uttrykke seg på. Her kan man gjerne trekke paralleller til Øvreeide (2000)s meninger om bruk av metaforer for å samtale med barn. Er det mulig at barna selv også oppfatter tegningene sine som noe «utenfor» dem selv, og at de derfor har lettere for å snakke om ting de har tegnet? Informantene trekker jo også frem de gode samtalene som kommer frem rundt og under tegneaktivitetene, barna kommuniserer erfaringer og følelser gjennom tegningene sine, og snakker gjerne om disse i tegnesituasjonene kan det virke som. Tegningene viser hva barna er opptatt av og forteller om det barna gjerne ønsker å snakke om der og da. Dette er noe som støttes av både teorien og av praksisfeltet representert av mine informanter ser det ut som.

5.1.3 Utviklingspedagogisk og sosiokulturelt perspektiv

Som allerede nevnt finner jeg ikke noe klart skille i det empiriske materiale, mellom et utviklingspedagogisk og et sosiokulturelt perspektiv. Datamaterialet har med seg elementer som kan kobles til begge perspektivene og det virker ikke som det er noe vesentlig for informantene å skulle skille de to perspektivene. Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven mener jeg at de to perspektivene på barnetegningen og tegneutviklingen presenterer to sider av samme sak, begge perspektivene kan tolkes som en form for kommunikasjon fra barnets side. Her kan vi også trekke inn Malcolm Ross som jeg har nevnt tidligere i oppgaven angående at den skapende prosessen foregår i koblingen av den indre og ytre, den subjektive

og objektive verden (Carlsen & Samuelsen, 1988). Det er kanskje ikke så unaturlig da, at barnas tegninger gjerne bærer med seg elementer både fra barnets subjektive, men også objektive verden. Denne påstanden mener jeg at funnene mine i datamaterialet støtter opp under da alle informantene er innom begge perspektivene når de snakker om barnetegningen og tegneprosessen, de forteller om barn som viser sitt indre gjennom tegningene, men de snakker også om barn som tegner det ytre, objektive. Man kan kanskje spørre seg om det i det hele tatt er nødvendig å skille de to perspektivene? Om man ikke heller skulle slå dem sammen som to sider ved kommunikasjonen som foregår gjennom barnetegningen?

Kan det tenkes at de to ulike perspektivene på barnetegningen, det utviklingspedagogiske og det sosiokulturelle perspektivet, egentlig er litt ufullstendige hver for seg? Begge perspektivene kan tenkes å være mangelfulle dersom vi ser på det empiriske datamaterialet jeg har fra min studie. Praksisfeltet, gitt ved mine informanter, presenterer elementer fra begge perspektivene, og gjør ikke noe klart skille mellom dem. Kan det da være mulig at dersom man kombinerer de to perspektivene, så får man et mer helhetlig forståelse av barnetegningen og dens utvikling? På en annen siden kan man kanskje tenke seg at å ikke skille de to i det hele tatt kan føre til noe vanskeligheter. For hvordan vet vi egentlig om barnet formidler tanker og følelser som kommer fra barnets indre, og når formidler barnet noe de har lært, noe de har hentet fra den sosiale kulturen og det samfunnet de er en del av?

Er det slik at det sosiale og det kulturelle kan påvirke barnets indre? Som jeg presenterte i resultatdelen av oppgaven forteller en informant om hvordan barna går fra å lage personlige og unike tegninger i barnehagen, til å gå over til såkalte «ferdig lagde skjemaer» for hvordan de tegner i 4-5 års alderen. De mister altså etter hvert noe av sin særegenhet i tegningene sine jo eldre de blir. Kan det tenkes at dette er et resultat av sosial og kulturell påvirkning? Som nevnt i teoridelen hevder Vygotsky at barnets kognitive utvikling påvirkes av sosiale samspill og formes med de kulturelle verktøyene innenfor det samfunnet de lever i (Woolfolk et al., 2004). I teorikapittelet nevnte jeg også at Köhler og Pedersen (1978) var enige med Lowenfeld og Brittain (1976) når det gjaldt barnets billedlige utvikling de første årene. Köhler og Pedersen (1978) mente derimot at etter fireårsalderen blir barna mer påvirket av samfunnet og kulturen rundt dem. Dette ene eksempelet kan tolkes som et godt eksempel på nettopp dette. Likevel er det kun en av informantene som nevner, eller har lagt merke til dette fenomenet, og det er derfor vanskelig å si noe om dette med utgangspunkt i det empiriske materialet jeg har samlet.

Selv om man i praksis gjerne ikke bevisst skiller mellom de to perspektivene, kan det likevel virke som en fordel å ha kjennskap til dem. Bevisstgjøringen på at barnetegningen kan være et uttrykk ved flere sider av barnet og at man ikke enkelt kan vite at dersom barnet tegner noe som ser ut som noe voldelig, om det da er noe barnet har erfart personlig, eller om det tilfeldigvis fikk med seg nyhetsendingen i går kveld. Det kan derfor virke som det er viktig å ha kjennskap og være bevisst de to perspektivene, og være på vakt og bruke tegnesituasjonene til å samtale med barna for å få en bedre forståelse for hva, hvordan og hvorfor de tegner som de tegner. På den måten kan en bedre utnytte barnetegningen til å utvinne informasjon om barnas livsverden.

5.2 Holdninger og erfaringer i forhold til barnetegningen

Det empiriske materialet mitt kan tolkes i den retning at mulighetene for tegneaktivitet har en relativt stor plass i barnehagen. Gjerne ikke barnetegningen som egenart men i hvert fall tegneaktiviteten tar stor plass. Informantene forteller om at det tegnes hver dag, og opptil flere ganger om dagen. Mulighetene til tegneaktiviteten er tilstede hele barnehagehverdagen men det varierer på hvem som benytter seg av den. Noen barn tegner veldig ofte, mens andre sjeldent setter seg ned med tegneark og fargeblyanter. Selv om ikke alle barn tegner på regelmessig basis vil alle barn ha et forhold til tegninger likevel. Informantene forteller om at de bruker tegning i prosjekter og fellesaktiviteter, og på den måten vil nok de aller fleste barn noen gang tegne noe.

Som ansatt i en barnehage må man altså ha et forhold til barnetegninger enten man vil eller ikke. Det er en del av hverdagen og alle ansatte, både pedagoger og pedagogiske medarbeidere må forholde seg til en barnetegning en eller annen gang og på en eller annen måte. Det tegnes hver dag, de fleste barna tegner og som nevnt tidligere tilbringer barn en vesentlig del av sin hverdag i barnehagen (Sentralbyrå, 25.04.2014). På bakgrunn av dette kan man kanskje påstå at barnehagene kjenner barna som går der rimelig godt, noe også informanter fra datamaterialet påpeker. Vi kan da trekke frem igjen Aronsson (1997) sin påstand om at vi må ha en viss kjennskap til barnet om vi skal kunne få en relativ treffende forståelse av barns tegninger. Barnehagelærere har en unik mulighet og tilgang til nettopp dette, og en bevisstgjøring av denne muligheten kan man komme langt med.

5.2.1 Holdninger til tegningen

Som nevnt flere ganger allerede presenterer det teoretiske feltet en oppfattelse av at barnetegningen er en måte barna kan uttrykke seg på. Denne holdningen til barnetegningene

er noe praksisfeltet ut fra mitt utvalg og empirisk materiale, ser ut til å dele med teorien. Praksisfeltet, ved mine informanternes holdninger til barnetegningen og tegneprosessen, kan tolkes dit hen at det virker som de voksne legger opp til tegning og tegneaktivitet på bakgrunn av at det er en uttrykksform, og at de voksne også mener barna ønsker å tegne fordi de da får en mulighet til å gi uttrykk for tanker, følelser og erfaringer de sitter inne med.

Informantene forteller også om at barna kan få utløp for sin fantasi og kreativitet gjennom tegningene. Lowenfeld og Brittain (1976) påpeker imidlertid at en barnetegning er så mye mer enn en kreativ utfoldelse, at barnet bruker tegningen som et middel for å utvikle sine forhold til gjenstander og mennesker. Dette synet deler også for så vidt informantene mine, da de nevner fantasi og kreativitet som kun en del av bakgrunnen for tegneaktivitet i barnehagen. Det er heller ikke alle informantene som nevner dette. Mitt teoriperspektiv og det empiriske datamaterialet fra praksisfeltet mitt ser ut til å ha store likhetstrekk med tanke på synet på barnetegningen som en arena for kreativ utfoldelse, en uttrykksmåte for tanker og følelser og en måte å bearbeide erfaringer og opplevelser.

En kan kanskje spørre seg om tegning er en viktig del av barnehagehverdagen. Det går an å tolke det empiriske datamaterialet som at det blir lagt til rette for tegneaktivitet for barna store deler av hverdagen i barnehagen, men samtidig kommer det også frem at pedagogene ikke tror tegningen får nok oppmerksomhet i barnehagen. På den ene siden kan en tenke at dette kan se ut som noe motstridende funn, da tegningen og tegneaktiviteten må nesten få relativt mye oppmerksomhet ettersom den er både tilgjengelig og blir brukt daglig og store deler av dagen. Men ser man de to funnene i et litt annet perspektiv kan en tenke at det pedagogene mener er at forarbeid og etterarbeid med tegningen og tegneaktiviteten gjerne ikke får nok oppmerksomhet. Tegningen og aktiviteten rundt den bare er der, den er til stede hele dagen men legger noen *egentlig* merke til den? Vier pedagogene nok ressurser til barnetegningen, *ser* man barnetegningene? Hvor mye tid, ressurser og arbeidskraft legges egentlig ned i å *forstå, tolke og undre seg* over tegningene til barna?

5.2.2 Erfaringer med tegningen

Noe jeg nevnte i resultatdelen av oppgaven var at jeg ville undersøke om informantene hadde erfaringer med barnetegninger som hadde gjort inntrykk. Det kom frem at de fleste mente de ikke hadde opplevd noe særlig av dette, likevel kunne nesten alle nevne ett eksempel. Det jeg bet meg merke i var at alle eksemplene informantene kom med, med unntak av en, var av en relativt negativ art. En kan kanskje spørre seg om hvorfor de nevner akkurat disse

eksemplene? På den ene siden kan det tenkes at positive, flotte og innholdsrike tegninger er noe disse informantene opplever ofte, og at det derfor skal mer til for at de skal gi inntrykk. Man tenker kanskje ikke over i det daglige at slike tegninger også kan gi inntrykk på en. Samtidig er negativt ladede barnetegninger svært alvorlig, og heldigvis, nokså sjeldent at en opplever, og at om en da først har vært borti en slik tegning er det noe som brenner seg fast i minnet. På en annen side kan en kanskje undre seg over om mine informanter har blitt påvirket av meg. I forkant av intervjuene delte jeg som nevnt tidligere ut et informasjonsskriv og jeg hadde en liten presentasjon av meg selv før vi satte i gang intervjuene. I denne presentasjonen fortalte jeg om min bakgrunn som sosionom og at jeg nå tok mastergrad i spesialpedagogikk. Er det mulig at disse opplysningene om meg kan ha lagt føringer for de svarene jeg fikk? Kanskje er det slik at både «sosionom» og «spesialpedagogikk» er ord som er forbundet med assosiasjoner til problemer, utfordringer og vanskelige livssituasjoner, og at det var derfor informantene kom med disse eksemplene. Er det mulig at de fortalte meg det de trodde jeg var opptatt av?

Som Lowenfeld og Brittain (1976) nevner, bruker barn ofte tegningen som et middel når de skal utvikle sitt forhold til både gjenstander og personer. I tillegg nevner de at vi gjennom barnetegningene kan se en gjenspeiling av barnas begreper, følelser, omgivelser og oppfattelse av den virkeligheten de er en del av. Dersom vi nå ser på praksisfeltet, det empiriske datamaterialet jeg har samlet inn, finner vi eksempler på erfaringer pedagogene har med nettopp dette. Informantene forteller om barn som tegner familien sin samlet, selv om foreldrene er separert («utvikler sitt forhold til personer»), de informerer om barn som tegner det de er opptatt av som for eksempel Lynet McQueen («sitt forhold til gjenstander» og «gjenspeiling av omgivelser»). I tillegg forteller en informant om et barn som tegnet sin bestefar i himmelen, mens de andre sto nede på jorda og gråt, dette eksempelet vitner om et barn som bruker tegningen til nettopp det Lowenfeld og Brittain (1976) nevner. Det kan tenkes at barnet bearbeider sitt forhold til bestefaren, og ikke minst begreper, altså «døden», da han har tegnet bestefaren i himmelen og de andre (som fortsatt lever) nede på jorden. Det kan også tolkes som at gutten viser følelser i tegningen da han tegner mange tårer. Som vi ser kan det tyde på at praksisfeltet og det teoretiske feltet nok en gang deler perspektiv.

5.2.3 Fokusområder i tegnesituasjonen

Det er mulig å tolke det empiriske materialet i den retning av at hovedfokusområdet når det kommer til tegneaktiviteten i barnehagen er på det sosiale samspillet mellom barn og mellom barn og voksne. Kan dette tolkes som at barnetegningen i seg selv ikke er så viktig, men at det

er mer den atmosfæren og da det sosiale samspillet som henger med som er viktig? Brukes tegningen og tegneaktiviteten i barnehagen kun som et middel for å oppnå noe annet, som sosial kompetanse og relasjonsbygging? Eller er dette en særdeles positiv bivirkning av tegneaktiviteten? På den ene siden kan man kanskje tolke det dit hen at informantene virker mer opptatt av denne bivirkningen, dette sosiale som dreier seg rundt tegningen. Dette kan være tilfelle fordi de faktisk er mest opptatt av dette, eller fordi det er på det sosiale de merker de største fordelene. På en annen side kan det hende at dersom informantene hadde hatt mer kompetanse på område, så kunne de bedre sett verdien og viktigheten av barnetegningen i seg selv.

Alle som har barn, jobber med barn eller har noen erfaring med barn kan se for seg at vanlig praksis ofte er at en setter på navn og dato på tegningene som barna tegner. Hvorfor gjør vi egentlig dette? Navn er for så vidt logisk, for å holde styr på hvem som har tegnet hvilken tegning, i hvert fall dersom man har flere barn selv eller jobber med et større antall barn. Men hvorfor skriver vi egentlig dato? Er det for å kunne si «se her, dette tegnet Kari når hun bare var 3 år gammel, er ikke hun flink»? Har man egentlig bestemt fokus og perspektiv idet man setter på datostempel på barnetegningene? Sier man ikke da indirekte at man ser på tegningen som noe utviklingspsykologisk? Datomerking kan på en måte tolkes som enighet i Lowenfeld og Brittain (1976)'s påstander om at man kan kategorisere tegningene i ulike utviklingstrinn og at barnetegningen avhenger mer av utvikling og modning enn av sosial og kulturell læring som Köhler og Pedersen (1978) er mer opptatt av. Men på en annen siden kan det være en ting vi bare gjør, uten å legge noe særlig i det. Å sette datomerking på barnetegninger er en tradisjon som har pågått lenge og som man muligens bare har fortsatt med uten å tenke over hvorfor man gjør det.

5.2.3 Utdanning og kompetanse

Som vi har sett er tegneaktiviteten tilgjengelig store deler av barnehagehverdagen, i tillegg er både teorien og det empiriske datamaterialet, altså informantene, klar på at tegning kan være kommunikasjon og at barna bruker tegningen til å uttrykke seg. Likevel nevner alle informantene at de ikke har nok kompetanse på området, eller i hvert fall at de gjerne skulle ønske at de hadde hatt mer om barnetegningen i utdannelsen sin. Noen av informantene forteller faktisk også om at de ikke kan huske å ha hatt noen ting om tegning under utdanningsforløpet.

Ser vi på den gamle læreplanen for førskolelærerutdanningen, hadde utdanningen et eget fag som het «forming» (Utdanning- og Forskningsdepartementet, 2003). Det var i dette faget tegningen inngikk som en todimensjonal uttrykksform. Men ser vi på den nye læreplanen for barnehagelærerutdanningen, har fagene forming, musikk og drama blitt slått sammen til ett fag, som nå heter «kunst, kultur og kreativitet» (UiS, 2015). De fleste av mine informanter var utdannet etter den gamle læreplanen for førskolelærerutdanningen, og likevel savner de mer kunnskap om barnetegningen. Ved at utdanningen nå har slått sammen tre fag, til ett emneområde, kan ikke akkurat tolkes som at barnetegningen i denne nye rammeplanen kommer til å få større plass i utdanningsforløpet. Det kan altså se ut som om regjeringen legger til rette i motsatt vei av det praksisfeltet kanskje ønsker, eller i hvert fall det mitt empiriske materiale presenterer. Informantene ønsker mer kunnskap om tegning i utdannelsen, men faget blir heller gitt mindre rom enn det allerede hadde fra før.

Det kan virke som, ut fra det empiriske materialet mitt, at informantene mener at barnetegningen er viktig i barnehagen, men de er likevel også bevisste på at den ikke får nok oppmerksomhet. Informantene forteller om at barnetegningen gjerne ikke får nok oppmerksomhet i selve barnehagen, men kanskje heller ikke av foreldre og ikke-pedagoger som ikke er en del av barnehagen heller. I tillegg kan det jo også se ut som at verken regjeringen eller gjerne også samfunnet, ikke tillegger barnetegningen den oppmerksomheten som trengs og som den fortjener. En forutsetning for å kunne gi barnetegningen den oppmerksomheten den fortjener, og for å kunne utnytte tegningen til å innhente informasjon om barnas livsverden, er jo i første omgang at pedagogene i barnehagen faktisk har kunnskaper og kompetanse om både innhold og form når det kommer til tegningen. For å gjøre barnetegningen viktig for barna, må de voksne også forstå og anerkjenne barnetegningens viktighet.

6.0 Avslutning

Min intensjon med denne oppgaven har vært å undersøke praksisfeltet rundt barnetegningen i barnehagen. Jeg ønsket å finne ut av, både ved gjennomgang av teori og empirisk material, i hvilken grad det er mulig å bruke barnetegningene til å uthente informasjon om barnas livsverden, om tegningen kan brukes som et kommunikasjonsmiddel fra barnets side. Videre hadde jeg en intensjon om å utforske praksisfeltet, ved hjelp av seks informanter, der jeg ville undersøke hvordan holdningene og erfaringene med barnetegningen og tegneprosessen i

barnehagen var blant informantene mine. Jeg vil i denne avsluttende delen av masteroppgaven prøve å uttrykke meg relativt kortfattet angående oppgavens forskningsspørsmål og hensikt.

Som vi har sett gjennom oppgaven kan barnetegningen med god margin betraktes som kommunikasjon fra barnets side. Barnet kommuniserer på flere måter gjennom tegningen, og det ser ut til at de også egner å kommunisere slik at også de voksne, til en viss grad, oppfatter hva barna ønsker å kommunisere. Gjennom tegningen både kan og mestrer barna å gi uttrykk for opplevelser og erfaringer, samt å uttrykke følelser og tanker. Barna mestrer også å kommunisere hva som interesserer dem og hva som opptar deres virkelighet. Vi kan si at barnetegningene kan være gode innfallsvinkler til å finne ut mer om barnas livsverden. Dette er noe både det teoretiske feltet, men også det praksisfeltet jeg har undersøkt, ser ut til å være samstemte om.

Videre har det empiriske materialet mitt gitt et bilde av at det er store muligheter for at barnetegningen kan være en stor del av barnehagehverdagen, at den er viktig og at den tar stor plass. Alle informantene forteller om at tegning er en aktivitet som blir benyttet hver dag, og da gjerne også flere ganger til dagen. Informantene forteller også om at det er forskjeller på barn når det kommer til ønsket om å tegne, men det å skulle sette noen merkelapper, eller kategorier på hvem det er som tegner, kan vise seg å være vanskelig. Informantene forteller at både gutter og jenter tegner, og at det heller ikke er noe vesentlig forskjell på personlighet eller aktivitetsnivå når det kommer til tegneønsket. Med unntak av en informant mente alle informantene at det er både de stille og rolige, og de aktive og høylytte barna som setter seg ned for å tegne. Informantene forteller også om tilgjengelig materiell under tegneaktivitetene, og har dermed grunnlag for å kunne si noe om for eksempel fargevalg.

Informantene mine forteller om tegningen som en ufarlig måte for barna å uttrykke seg på. Barna tegner fordi de har lyst, fordi det er noe som er kjekt, og fordi de kan gi uttrykk for tanker, følelser og opplevelser, eller det de er opptatt av der og da. Videre forteller informantene om at det sosiale samspillet ofte er i fokus når barna tegner i barnehagen. De erfarer veldig mange gode samtaler under tegneaktivitetene, både barn imellom men også mellom barn og voksne. Områder som kreativ utfoldelse, fantasi, lek, form, farge og finmotorikk er også fokusområder som blir nevnt av informantene. Det kan virke som at det er sjeldent informantene opplever tegninger som gir inntrykk på dem, men de få erfaringene de har med det er ofte negativt ladde tegninger som viser til vanskelige livssituasjoner som

død eller skilsmisse. Likevel kunne samtlige av informantene vise til erfaringer med barnetegninger som kunne tolkes som en form for kommunikasjon fra barnets side.

Flere utsagn fra informantene mine, som jeg har tatt opp i resultatdelen av oppgaven kan få en til å trekke slutninger om at oppgavens problemområde; barnetegningen, samt pedagogenes erfaringer og holdninger er både viktig og aktuell. Dette er noe man også kan trekke slutninger om ut i fra den teoretiske presentasjonen i teoridelen av oppgaven. Informantene kommenterer opptil flere ganger i intervjusituasjonene at de har måttet tenke seg om, og at de gjerne ikke var bevisste på noe før etter at jeg hadde tatt kontakt og de måtte forberede seg til intervjuet. En informant kommenterte også at tegning for andre kanskje bare sees på som en aktivitet der barna i hvert fall er rolige. Funn fra resultatanalysen tyder på at informantene mener barnetegningen er viktig, men at den får for lite oppmerksomhet i barnehagen, og gjerne ellers blant andre også. Informantene er stort sett enige om at de skulle ønske de hadde lært mer om barnetegningen og dens potensial mens de var i utdanning, slik at de gjerne kunne brukt og utnyttet alle de barnetegningene som dukker opp i løpet av dagen i barnehagen, på en bedre og mer effektiv måte.

Før oppgaven avsluttes helt gjenstår spørsmålet om generaliserbarhet (Kvale et al., 2009). Dersom resultatene av en intervjustudie vurderes til å være rimelig pålitelige og gyldige må en spørre seg om disse resultatene kun er av lokal interesse eller om man kan generalisere funnene i noen grad. En vanlig kritikk til en intervjustudies generaliserbarhet er at det er for få intervjupersoner ifølge Kvale et al. (2009). Han poengterer likevel at det er mulig å gjøre en analytisk generalisering, uavhengig av utvelgelses- og analysemetode, av en intervjustudie ved at man bygger på rike beskrivelser og inkluderer forskerens begrunnelser i intervjuprosessen. Ved mine beskrivelser, begrunnelser og rikholdige presentasjoner av funn og analyse gjennom oppgaven mener jeg at studien i relativ grad kan generaliseres for det fenomenet den presenterer. Samtidig har jeg også gjennom detaljerte kontekstuelle beskrivelser av intervjuprosessen, intervjuundersøkelsen og resultater gitt leseren grunnlag for å selv kunne vurdere studiens generaliserbarhet.

6.1 Videre forskning

Gjennom denne prosessen med å skrive en masteroppgave om barnetegninger har jeg brukt mye tid på å reflektere og bearbeide både det teoretiske stoffet, men også det empiriske datamaterialet. Gjennom disse prosessene dukker det gjerne opp forslag eller ideer til andre

studier som kunne blitt gjort, da man gjerne ser mangler eller begrensninger i egen studie. Jeg vil her presentere og reflektere litt rundt noen av disse.

Noe som kunne vært svært interessant er å undersøke hva barna selv mener, da tenker jeg for eksempel at en kunne ha intervjuet eller observert barn i tegneaktivitet, for så å intervju dem om tegningene deres i ettertid. Ved å bruke barna selv som informanter får man kanskje et litt klarere, eller i hvert fall et annet perspektiv enn de voksne, på hvordan og hvorfor barn tegner. Barna kan gi oss et personlig og nært bilde på hva som ligger bak tegningene og hva de tenker om egne barnetegninger.

Barnetegningen i vår samtid er ikke bare analoge men også digitale. Ut fra dette kan nye og spennende områder forskes på, for eksempel bruk av nettbrett i barnehagen og da tegning på nettbrett, den digitale barnetegningen. Det er ikke vanskelig å tenke seg at tegning på et nettbrett kan være spennende og attraktivt for barn; skjermen lyser, man har alle farger en kan tenke seg, gjerne ferdiglagde figurer, man kan klippe og lime, og man trenger ikke mer enn sin egen lille barnefinger for å lage streker og sette spor (Undheim, 03.11.2014). Men samtidig kan man undre seg over hva som skjer med tegningene dersom de bare blir laget på denne måten. Forsvinner de ut i intet? Vil den samme informasjonen som vi nå har sett gjennom oppgaven som kan ligge latent i barnetegningene, ligge i en digital tegning på samme måte? Vil den digitale tegneprosessen kunne ha samme muligheter for barnets mange ulike vekstaspekter som nevnt tidligere i teorikapittelet at Lowenfeld (1976) mener at den tradisjonelle, analoge tegningen kan ha? Det kunne vært svært interessant å sett nærmere på akkurat dette fenomenet, det er jo ikke slik at vi holder på å bli mindre digitale i dagens samfunn. En kan også ofte se små barn som leker med mor eller fars digitale verktøy. En dansk undersøkelse viser også at barn faktisk foretrekker en digital skjerm fremfor å leke med andre barn (Nilsson, 2015), denne undersøkelsen ble også nylig referert til i norsk media, ved en artikkel i Verdens Gang, VG (VG, 2015). Hva dette gjør med barnet, utviklingen, relasjonsbyggingen og ikke minst den tradisjonelle analoge barnetegningen kunne vært spennende å sett nærmere på. I tillegg kunne det vært interessant å se på pedagogenes rolle i forhold til den digitale tegningen. Pedagogene i barnehagene må anskaffe seg andre kunnskaper når det kommer til den digitale tegningen i forhold til den analoge. Både form og innhold kan endres i det digitale bilde og det kreves derfor andre kunnskaper og en annen kompetanse. Det kunne også vært interessant å undersøke hvilke holdninger og erfaringer pedagogene har til det digitale bilde.

Ettersom flere barnehager i Norge arbeider etter Reggio Emilia filosofien fra Italia, kunne det også vært svært interessant å se nærmere på barnetegningen og tegneprosessen i disse barnehagene. Ettersom de har et stort fokus på barnetegningen og det estetiske. For eksempel kunne en gjort en sammenligningsstudie der en sammenlignet praksisen i barnehager som var Reggio Emilia inspirerte med andre såkalte «ordinære» barnehager. En kunne kanskje sett på likheter og forskjeller når det kommer til barnetegningen og den plassen, fokuset og oppmerksomheten den får i de ulike barnehagene. Eller så kunne det også vært interessant å forsket på pedagogenes holdninger og erfaringer med barnetegningen og tegneprosessen i de ulike barnehagene.

Et annet område jeg vil nevne som kunne vært svært interessant å forske på er på selve barnehagelærerutdanningen. En kunne ha kartlagt innholdet i utdannelsen, da med tanke på barnetegningen, i forhold til fremtidige barnehagelæreres kunnskaper og kompetanse. En kunne undersøkt om det kunnskapsfeltet som blir tatt opp under utdannelsen, også er det som i praksis faktisk skjer i barnehagene. Er barnehagehverdagen bygget opp fra forskning som det er undervist om i utdannelsen, eller baserer barnehagehverdagen seg i stor grad på tradisjon, erfaring og rutiner? En slags sammenligning av det man lærer i barnehagelærerutdannelsen og det som faktisk blir praktisert kunne vært en ny interessant studie.

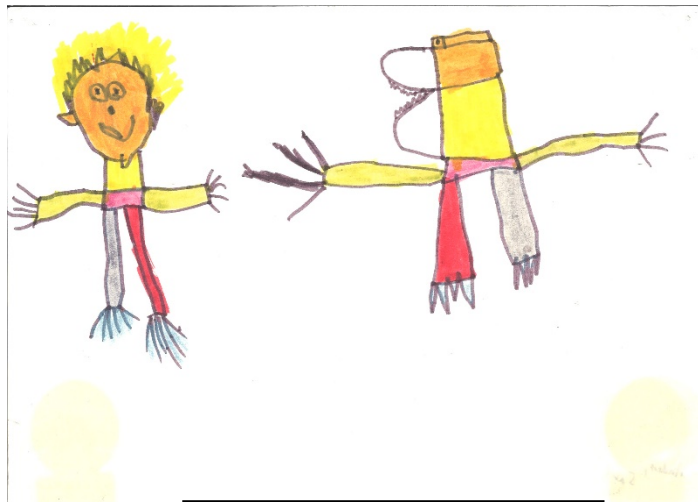
Ikke minst trengs det mer forskning på området for å gi barnetegningen og dens potensial større plass i utdanningen slik at de som arbeider med barna store deler av dagen sitter inne med nok kunnskap og kompetanse til å plukke opp de signalene barna sender ut via tegningene sine. Ved kompetanseheving på område kunne det ført til mer utnyttelse av barnetegningen i relasjonsbygging og sosialkompetanse, det kunne ført til at man tidlig oppfattet faresignaler, og at tidlig intervensjon hadde blitt «enklere» å få til, og at man da igjen kunne, til en viss grad, unngått eller fanget opp, barnedepresjon og barneangst for eksempel, slik at barna får den hjelpen og tilretteleggingen de trenger. Kunnskap og kompetanse om barnetegningen kan med fordel trekkes mer inn i barnehagelærerutdannelsen, men også barne- og ungdomsarbeider utdannelsen, pedagogikk og ikke minst spesialpedagogikkutdannelsen kunne hatt utbytte av en kompetanseheving på området rundt barnetegningen.

7.0 Litteraturliste

- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 115-127.
- Aronsson, K. (1997). *Barns världar - barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bachtin, M., & Slaattelid, R. (1998). Spørsmålet om talegenrane /Problema rečevych žanrov. Bergen: Ariadne forlag.
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir.
- Carlsen, K., & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk : estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eng, H. (1944). Margrethes tegning : fra det 9. til det 24. året : andre uttrykksformer, fortsettelse av barnetegning. Oslo: Cappelen.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2003). Rammeplan for førskolelærerutdanningen. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217_217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Frisch, N. S. (2005). «Se tennene!» Barnetegning - en skatt og et slags spor. *Nordic Studies in Education*, 25(02), 108-121.
- Frisch, N. S. (2013). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo: Akademika.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. utg.]). Oslo: Universitetsforlaget.
- Graversen, K. (1992). *Børns tegninger: -og hva de fortæller om barnets trivsel*. København: Borgen.
- Gullberg, V. H. (1995). *Barns bildeskaping: utvikling og forutsetninger*. Rommetveit: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Gullberg, V. H. (1996). *Barns bildeskaping: utvikling og forutsetninger* (2. utg.). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopperstad, M. H. (2002). Tegning som forskningsobjekt og som praksis i barnehage og grunnskole: tradisjoner og spenninger.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek-: når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø., Collin-Hansen, R., Haug, P., Grødem, A. S., & Moen, K. H. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Köhler, R., & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten (Ollerupvej 10, 7182): Ulrika.

- Lindström, L. (1998). *Nordic visual arts research: a theoretical and methodological review*. Stockholm: Stockholm: HLS Förlag.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. udg.). København: Gjellerup.
- Malmström, E. A. (1998). *En analys av sexåringars bildspråk: bilder av skolan*: Lund University Press.
- Nesse, M. K. (2013). Kreativitet, skole og arbeidsliv: Tegning et genialt universalspråk. Hentet fra 18.09.2014, fra http://www.aftenbladet.no/meninger/Tegning-et-genialt-universalsprak-3148593.html#.U3pWvvl_sjU
- Nilsson, K. (2015, 05.04.2015). Ipaden lokker mere end vennerne. *Politiken*. Hentet fra <http://politiken.dk/forbrugogliv/livsstil/familieliv/ECE2617160/ipaden-lokker-mere-end-vennerne/>
- Nordström, G. Z. (1989). *Bilden i det postmoderna samhället : konstill, massbild, barnbild*. Stockholm: Carlssons.
- NSD. skal du samle inn data om personer? Meldeplikten på 1-2-3 [Press release]. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/brosjyre_v10.pdf
- NSD, p. f. f. Skal det registreres personopplysninger? Hentet fra 21.11.2014, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling* (Vol. 251). Oslo: Gyldendal.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røset, S. Å. o. H. H. (07.01.2015, 7.1.2015). Angrepet under stort redaksjonsmøte - planla spesialnummer om sharia. *Verdens Gang VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/terrorangrepet-mot-charlie-hebdo/angrepet-under-stort-redaksjonsmoete-planla-spesialnummer-om-sharia/a/23369300/>
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Sentralbyrå, S. (25.04.2014). Barnehager, 2013, endelige tall. Hentet fra 13.01.2015, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stangeland, S. (2006). Når ordene kommer i veien. Hentet fra: <http://forskning.no/helse-barn-og-ungdom-psykologi-skole-og-utdanning-stub/2008/02/nar-ordene-kommer-i-veien>
- Storaas, F. (1996). *Barneteikning: form og fortelling*. Oslo: Samlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- UiS. (2015). Kunst, kultur og kreativitet. Hentet fra 08.05.2015, fra http://www.uis.no/course/?code=BBL201_1&parentcat=8982
- Undheim, M. (03.11.2014). Små barn og tegning på interaktiv tavle. Hentet fra <http://marianneundheim.blogspot.no/2014/11/sma-barn-og-tegning-pa-interaktiv-tavle.html>
- Vecchi, V., Støyva, L. H., Dahlberg, G., & Moss, P. (2012). *Blå blomster, bitre blader : kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VG. (2015). Undersøkelse: Barn foretrekker nettbrett fremfor venner. Hentet fra: <http://www.vg.no/forbruker/foreldre-og-barn/undersokelse-barn-foretrekker-nettbrett-fremfor-venner/a/23429555/>
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Wallin, K., Mæchel, I., & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk : om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Wikipedia.org. (2014, 15.10.2014). Hulemaleri. Hentet fra 12.12.2014, fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Hulemaleri>
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K., & Nygård, M. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Øvreide, H. (2000). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.



«Tommy og Tigeren.» - Anders 5år

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” *Barnetegningen som kommunikasjon* ”

-en undersøkelse av pedagogers holdninger til og erfaringer med tegningen og tegneprosessen i barnehagen

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min mastergrad i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, ønsker jeg og skrive en masteroppgave som handler om barnetegninger som kommunikasjonsmiddel. Grunntanken er at tegning er en form for kommunikasjon, og jeg ønsker derfor å se på praksisfeltet i barnehagen rundt dette.

For å kunne studere praksisfeltet, trenger jeg informanter fra barnehagen, i den forbindelse forespørres du om å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien er en kvalitativ studie der intervju vil bli brukt som metode. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 minutter og vil omhandle spørsmål om tegning i barnehagen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student som vil ha tilgang til lydopptaket, veileder vil få tilgang til transkripsjonene. Opptakene vil bli lastet inn i Nvivo og vil bli transkribert der. Opptakene vil allerede her bli lagret under fiktive navn for å ivareta konfidensialiteten.

Dersom sitater blir brukt i publikasjonen vil disse også bli anonymisert under fiktive navn, slik at deltakere ikke vil kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2015, på denne datoen vil også alle opptak bli permanent slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linda Strømsvold, tlf. 473 68 859, eller veileder Torunn Paulsen Dagsland, tlf. 909 85 316/51833467

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Intro

- Bakgrunn
- Utdanning

Generelt

- Hvor ofte tegnes det?
- Materiell
- Hvem tegner?

Holdninger

- Hvorfor tegne?
- Kan tegningen fortelle noe?
- Tegning som kommunikasjon?
- Hvem kan tolke?

Erfaringer

- Erfaring med tegninger som har gjort inntrykk?
- Erfaring med endret tegneatferd?
- Fra tegning til bekymring?
- Erfaringer med tegning som kommunikasjon?

Tegneprosessen

- Organisering?
- Hva er i fokus?
- Bearbeiding av inntrykk gjennom tegning?

Tegningen

- Hva skjer med tegningen?
- Hvorfor tegner barn?
- Snakke om tegning
- Snakker om formidling gjennom tegning?

Avslutning

- Nok kompetanse?
- Nok i utdannelsen om dette?
- Får tegningen nok oppmerksomhet?