

HØR HVAD JEG TEGNER



SE HVAD JEG FORTÆLLER



Speciale om børnehavebørns tegninger af Bjarne W. Andresen, 97V10.
Vejleder: Keld Grønbæk.
Jydsk PædagogSeminarium, april 2000.

INDHOLDFORTEGNELSE

Indholdfortegnelse.....	2
Emneafgrænsning.....	3
Målgruppe.....	3
Målformulering.....	4
Problemstillinger.....	4
Metode.....	5
Læsevejledning.....	6
Menneskesyn/barnesyn.....	7
Børns tegneudvikling.....	9
Fantasi.....	14
Den skabende proces.....	16
Kreativitet.....	18
Æstetik.....	19
Didaktik.....	20
Tegneværkstedet.....	21
Overvejelser omkring pædagogisk forløb.....	23
Det første besøg i Børnehuset på kanten.....	24
Andet trin: hverdag i Børnehuset.....	26
Tredie trin, første dag i tegneværkstedet.....	27
Tredie trin, anden dag i tegneværkstedet.....	29
Refleksion og evaluering.....	31
Idekatalog.....	36
Pædagogens kompetencer.....	38
Konklusion.....	39
Personligt udbytte.....	40
Hvordan vil jeg arbejde videre med emnet?.....	41
Litteraturliste.....	42

Herefter et afsnit med bilag. På første side i afsnittet er der en oversigt over bilag.

I dette speciale er en gruppe børn nævnt ved navn. Forældrene har givet tilladelse til, at børnenes navne bruges i specialet. Hvis det citeres andre steder, appellerer jeg til, at navnene ændres.

Kursiverede bogtitler henviser til titler i litteraturlisten. *Kursiverede sætninger* er citater, angivet med kildehenvisninger nederst i spalten.



EMNEAFGRÆNSNING

Dette speciale handler om børnehavebørns tegninger: hvad de fortæller med tegningerne og hvordan man som pædagog arbejder med tegneaktiviteter. Fokus er således på børns fortællinger og ikke på den æstetik, som knytter sig til børns tegninger.

Jeg vil gerne bruge specialet til at dygtiggøre mig indenfor et område, jeg ikke på forhånd føler mig særligt kvalificeret i. Jeg har valgt at arbejde med børnehavebørns tegninger af flere grunde:

- Jeg har en formodning om, at tegninger kan bruges som indgang til samtaler med børnene. Hvis det er rigtigt, må det være væsentligt, at jeg som pædagog får færdigheder og redskaber til at arbejde med tegninger.

- Jeg kunne godt tænke mig at arbejde i en børnehave, når jeg bliver færdig med pædagogstudiet. Derfor synes jeg det er oplagt at arbejde med denne aldersgruppe netop i specialet, som giver mulighed for at fordybe sig.
- Jeg har ikke arbejdet målrettet med denne aldersgruppe tidligere i min studietid. Da jeg tager intentionerne om generalistuddannelsen alvorligt, vil jeg nå at arbejde med så mange områder som muligt. Det medfører, at jeg fravælger emner og aldersgrupper, jeg tidligere har fordybet mig i.
- Desuden er det et krav, at jeg i løbet af uddannelsen ”mindst én gang (...) har arbejdet med aldersgruppen 0 – 6 år”.¹

¹ Studieordning for Jydsk Pædagog-Seminarium 1998 – 2002, side 9.

MÅLGRUPPE

Målgruppen i det pædagogiske forløb, jeg vil lave i specialet, er børnehavebørn (3 – 6 år).

Målgruppen for arbejdet i det hele taget er mig selv. Jeg forventer, at arbejdet med at formulere såvel den skriftlige som den mundtlige del af specialet hjælper mig til at afklare, systematisere og fastholde den viden og den erkendelse, jeg erhverver mig gennem det forudgående arbejde.

Det er mit håb, at også andre kan have glæde af specialet, primært pædagogstuderende og pædagoger. Blandt andet derfor har jeg valgt at lave en kommenteret litteraturliste.

Rettelse til side 6, 7 og 16:
Vygotskij og Leontjew tilhører den kulturhistoriske skole, som forholder sig til dialektisk-materealistiske (eller Marxistiske) personlighedsteorier.

De arbejdede tæt sammen og efter Vygotskijs død blev hans teorier videreudviklet af Leontjew, som formulerede virksomhedsbegrebet.

Rettelse til side 47:
Der har sneget sig et ”ikke” for meget ind.



MÅLFORMULERING

Jeg vil kvalificere i det at have en samtale med børnehavebørn, som tager udgangspunkt i tegninger. Det vil jeg gøre ved at afprøve mindst et planlagt forløb, hvor samtalen indgår som et vigtigt element.

Jeg vil gennemtænke forskellige pædagogiske forløb på et teoretisk plan – og at få mulighed for at afprøve et af disse forløb i praksis.

Jeg vil sætte mig ind i forståelser af og terminologien omkring kreativitet og æstetik i så høj grad, at jeg kan deltage i en faglig diskussion om kreativitet og æstetik.

Jeg vil kvalificere mig indenfor det problemfelt, at jeg i arbejdet med tegninger er nødt til at bruge et sprog – det danske tale- og skriftsprog – til at beskrive noget, som har en helt anden udtryksform.

Jeg vil blive bedre til selv at udtrykke mig med tegninger.

Jeg vil erhverve mig en viden om materialer og om børns normale tegneudvikling.

PROBLEMSTILLINGER

Jeg har en formodning om, at tegninger (og andre kunstneriske udtryksmåder) kan bruges som udgangspunkt for gode samtaler, som igen kan påvirke tegneprocessen.

- Hvordan taler jeg som pædagog med børn om deres tegninger – og mine?
- Hvordan kan jeg som pædagog motivere børn i deres tegneproces; ved planlægning af omgivelser og med ord?
- Hvilke kompetencer skal jeg som pædagog udvikle og fastholde, når jeg arbejder med børns tegninger?

Begrebet æstetik kan forstås på flere måder. Det er en udbredt opfattelse, at æstetik er noget individuelt. Samtidig er der en diskussion om, hvorvidt noget (man synes er) grimt kan betegnes som æstetisk.

- Kan man tale om en særlig børneæstetik?
- Hvornår opfatter børn deres tegninger som æstetiske – og hvorfor?

Jeg har mødt forskellige opfattelser af, hvornår en person er kreativ og hvornår noget er en kreativ proces. Det pirrer min nysgerrighed.

- Hvornår kan man tale om kreativitet?
- Hvad betyder kreative processer for børns selvopfattelse?
- Er der kreative processer, som har større pædagogisk værdi end andre?



METODE

Problemstillingerne og målformuleringerne kan angribes fra mange vinkler. Det er nødvendigt at prioritere og i sidste ende sortere nogle af disse vinkler fra. Såmeget vigtigere er det på forhånd at beslutte sig for metoder, som har størst relevans i forhold til målsætningen og målene for pædagoguddannelsen i det hele taget. Ud fra disse overvejelser har jeg til hensigt at benytte følgende metoder:

- Planlægge et pædagogisk forløb teoretisk – og afprøve det i praksis. Iagttage undervejs, reflektere og evaluere efterfølgende.
- Gøre mig tanker om andre forløb, som kunne være relevante.
- Interviewe pædagoger i børnehave, som arbejder bevidst med tegninger. Lave referat eller udskrift af disse interviews i det omfang, det accepteres. Forholde udtrykte holdninger til den praksis, jeg observerer.
- Læse litteratur. Lave noter. Skrive kommenteret litteraturliste. Diskutere holdninger, som kommer til udtryk. Vurdere fagligheden – om muligt. Lade mig inspirere eller endda bruge dele af litteraturen som oplæg til afsnit i denne opgave. Medtage citater, som har relevans for disse afsnit.
- Tegne, tegne og tegne. Forbedre min teknik gennem vejledning, litteratur og træning.

Begrundelser

Jeg har valgt at lave et forløb, fordi jeg mener, det er vigtigt at kunne give sin viden et praktisk udtryk. Samtidig vil en sådan praksis give inspiration til ny viden og ny undren. Det vil såigen opkvalificere mine tanker om andre forløb, jeg kunne lave – og vil kunne lave – som pædagog.

Andre end jeg har gjort sig tanker om pædagogisk praksis omkring børnehavebørns tegninger. Det lyder som en selvfølge, men konsekvensen af udsagnet var for mig lige så selvfølgeligt at kontakte en pædagog, som arbejder bevidst med det billedlige udtryk.

På samme måde gør jeg meget ud af litteraturen. I litteraturen søger jeg viden og erfaring, som andre kan overbringe mig med bogen (videoen, artiklen) som mellemmand. En anden væsentlig grund var for mig, at jeg arbejder alene. Ikke mindst fordi jeg ikke arbejder sammen med andre studerende, har jeg behov for eksterne holdninger.

Når jeg vælger at ville tegne, er det for at få primære erfaringer med de vanskeligheder, der er forbundet med at udtrykke sig billedligt. Jeg håber også at få viden med brug af materialer.





Kære læser!

Velkommen til dette speciale. Du har allerede læst, hvad det handler om, hvad jeg har tænkt mig med det og hvordan det er blevet til.

På næste side beskriver jeg mit menneskesyn og barnesyn, som ligger til grund for dette speciale. Det vil blive sammenlignet med Piagets adaptationsbegreb og Vygotskijs virksomhedsbegreb.

Derefter følger fem sider, hvor jeg gennemgår børns normale tegneudvikling, som Lowenfeld og Brittain ser det i deres bog *Kreativitet og vækst*. Siderne begynder med en kritik af teorien.

Siderne om fantasi og om den skabende proces leder direkte hen til kapitlet om kreativitet, som jeg definerer i lyset af de første to begreber.

Efter at jeg har givet min definition af æstetik, belyser jeg, hvordan jeg vil arbejde praktisk med æstetik. Det sker i kapitlet om didaktik. Så er det på tide at indrette et tegneværksted.

Så kommer beskrivelserne af det forløb, jeg har lavet i Børnehuset på kanten. Først de overvejelser, jeg gjorde mig, før jeg gik i gang. Derefter skriver jeg, hvilke iagttagelser, jeg gjorde mig undervejs. Til sidst kommer en analyse af forløbet.

Da ikke alle mine ideer er blevet beskrevet i specialet, har jeg lavet et idekatalog til fri afbenyttelse.

Så kommer mine afrundinger: en opsummering af pædagogens kompetencer, en konklusion af mine mål og problemstillinger, et kapitel om mit personlige udbytte samt en side om, hvordan jeg vil arbejde videre med emnet.

Så slutter jeg af med en litteraturliste, som jeg har lavet kommenteret. På den måde kan du – læseren – ikke blot konstatere, hvad jeg har læst. Du kan også danne dig et indtryk af, hvad jeg har fået ud af bøgerne.

God læselyst

Bjarne W. Andresen,
april 2000

Kort om mig

I modsætning til mange andre holdt jeg ikke op med at tegne, da jeg kom i puberteten. I stedet kastede jeg mig især over tegneserier og fik også udgivet et par sider i et amatørblad (et såkaldt fanzine). Senere brugte jeg tegninger som illustrationer i de foreningsblade, jeg redigerede. Efterhånden gik jeg over til at bruge lysbord, hvor jeg kalkerede andres tegninger eller fotos. De sidste ca. 10 år har det været småt med foreningsarbejdet. Derfor blev det meget lidt, jeg tegnede, sandsynligvis en følge af den noget monotone og brugsbetingede måde, jeg tegnede på inden da.

Jeg har været lærer (med formning på grunduddannelsen) og endda undervist få timer i billedkunst. Derefter var jeg SFO-pædagog i 4 ½ år, inden jeg sidste sommer kom ind på Seminariet direkte på 4. semester for at kunne få en uddannelse, som dækker hele det pædagogiske arbejdsområde.

Jeg opfatter mennesker som individer, med genetisk betingede anlæg og kulturelt betingede forudsætninger. Det er i min bevidsthed ikke det samme som, at mennesket har en forudbestemt skæbne. Der er netop tale om anlæg og forudsætninger, som giver mulighed for en række valg. Disse valg bliver i sidste ende bestemmende for ens udvikling indenfor de rammer, som er bestemt af anlæg og betingelser.

Udvikling

I mit menneskesyn er udvikling et centralt begreb. Ønsket om udviklingen er den drivfjeder, som holder os i live. Jeg er derfor helt enig med Søren Kierkegaard i hans kendte citat, nedskrevet frit efter hukommelsen:

*"At turde er at miste fodfæstet et øjeblik.
Ikke at turde er at miste livet."*

Denne drivfjeder genkender jeg i Leontjews virksomhedsbegreb. For at en bestemt handling kan kaldes en *virksomhed*, kræver det et motiv. For mig vil dette motiv oftest være et ønske om udvikling. Hvis man eksempelvis vil dygtiggøre sig indenfor et emne, har man allerede sat sig det mål, som betinger de *handlinger*, man udfører i processen. Når handlingerne er blevet *operationaliseret*, betyder det, at man ikke længere sætter sig mål, inden man udfører de enkelte handlinger.

Jeg tror, at alle mennesker har et livslangt behov for at søge opad og fremad. Det kan både ske *udadvendt* ved at opsøge og tilegne sig ny viden og *indadvendt* ved gennem eftertanke at kombinere viden på nye måder.

Dette udviklingsbegreb er parallelt med Jean Piagets adaptationsbegreb, som indeholder assimilation og akkomodation.

Assimilation er en proces, hvor mennesket ikke tilpasser sig omgivelserne, men bruger indtrykkene, så de tilpasser sig allerede indarbejdede mønstre. Det kan f.eks. ske, når børnene i mit forløb bruger grafitblyanterne på samme måde som de allerede kendte blyanter. Akkomodationsprocessen er en tilpasning til omgivelserne. Gammel viden relateres til ny og forandres herigennem. Når et barn for første gang kombinerer sit skemaer for "æsel" og "menneske", er der sket en akkomodation.

Barnesyn

Børn opfatter jeg på samme måde som voksne. Vi har blot nået at erkende på flere punkter. En væsentlig forskel er, at vi kan sammensætte disse erkendelser, så vi kan gøre os tanker om, hvordan barnet kan gøre sig erfaringer og få erkendelser indenfor nye områder. Barnets evne til at give voksne (eller andre børn) samme muligheder er fattige.

Det er svigt ikke at tage hensyn til denne forskel, men i kraft af mit børnesyn gør jeg mig til fortæller for en pædagogik, hvor ens egne, rigere erfaringspulje er underordnet respekten for det enkelte barn. En ægte relation barn-voksen opstår således i spændingsfeltet mellem (gensidig) respekt og åben interesse for hinandens viden, erfaring og erkendelse.

Derfor faldt det mig naturligt at vælge emner til mit tegneforløb, hvor jeg ikke på forhånd kunne defineres som bedrevidende i forhold til børnene. Ingen ved bedre end barnet selv, hvordan det kunne forestille sig en (real eller fiktiv) tur.

Jørgen Svenstrup viser en anderledes respekt for børn: Ifølge ham er det ikke nødvendigt at "bringe sig på niveau med barnet" for at få en ligeværdig kommunikation:

"Børn har én for voksne næsten ufattelig evne til at tænke filosofisk. De er så at sige i stand til at stille de rigtige spørgsmål, som leder ind til tilværelsens grundproblemer og giver svar på visse grundstrukturer. Der er en overraskende lighed mellem vor kulturs filosofiske grundspørgsmål og de simple spørgsmål, som de fleste børn stiller.

*Dette forhold er i vor kulturs barn/voksenrelation for upåagtet. Det viser sig generelt ved den voksnes respektløse talen ned til barnet eller forsøg på at bringe sig i niveau med barnet. Meget i vor pædagogiske praksis ville sandsynligvis ændre sig, om vi erkendte, at med børn kan vi være sammen og kommunikere om tilværelsens allervanskeligste spørgsmål. For egentlig har vi fattet alt fra begyndelsen."*²

² Billedsprog – tegn er tegn på noget side 65.

Jeg kan følge Jørgen Svenstrup derhen, at ligeværdighed ikke bygger på at man nødvendigvis er på samme niveau på alle punkter. Jeg mener sagtens, man kan være sin opgave som pædagog moden, samtidig med at man har et ligeværdigt (og lige værdigt) forhold til børn. Barnet er bedrevidende på nogle punkter, pædagogen på andre, f.eks. omkring sikkerhed og hvilke krav, man kan stille til de øvrige børn. Karin Waldhausen udtrykker det: "Den overordnede forskel på barnet og pædagogen er, at pædagogen har ansvaret for relationen. Det er ikke barnet, der skal bære pædagogen eller sig selv, men omvendt".³

³ Et hul i tiden side 22.



BØRNS TEGNEUDVIKLING

Oprindeligt havde jeg ikke tænkt mig at lave et kapitel om børns tegneudvikling. Undervejs i mit speciale indså jeg, hvor vigtigt det er at kende til børns naturlige tegneudvikling. Derfor blev det væsentligt for mig at vise, hvordan jeg havde forstået en teori om tegneudvikling. Jeg har lagt vægten på de første stadier, da de beskriver den børnegruppe, jeg laver speciale om. De senere stadier er med for helhedens skyld og fordi jeg ikke betragter aldersgrænserne særligt stift, således kan et børnehavebarn medtage elementer, som først beskrives i et senere stadie.

Jeg har visse forbehold, når jeg beskæftiger mig med en teori som Lowenfeld og Brittain's teori om stadier i børns tegneudvikling. Når disse forbehold er sagt, anser jeg teorien for at være et godt og brugbart redskab i arbejdet med børns tegninger. Det vil jeg uddybe i det følgende.

Der er mange kulturelt betingede faktorer, som påvirker barnets måde at tegne på. Hvor stor adgang er der til tegnematerialer og dermed muligheder for at eksperimentere? Hvor stor interesse viser barnets omgivelser for barnets tegneaktivitet – og produktet? Er der større eller jævnaldrende børn, barnet kan efterligne? Ser det far og mor bruge papir og blyant?

Handicaps kan være en anden faktor. Et ekstremt eksempel er et barn, som på grund af handicap ikke er i stand til at tegne – i hvert fald ikke på den måde, Lowenfeld og Brittain beskriver det. Stephen Hawking er ikke i stand til at kommunikere på andre måder end ved hjælp af en computer at skrive et ord ca. hvert 6. sekund. Jeg skal ikke bedømme hans intelligens, men han er professor i matematik og teoretisk fysik og har bl.a. skrevet *Hawking's univers*, som forklarer relativitetsteori og ormehuller. Uintelligent er i hvert fald ikke den rette betegnelse for ham... Alligevel ville han falde helt igennem i en tegnetest.

Lowenfeld og Brittain er ikke så nuancerede: *"Et barn på fem år, som tegner en mand med kun hoved og ben er intellektuelt ikke så udviklet som et barn, som også inkluderer kroppen og andre træk."*⁴ *"Hvis vi ser, at et børnehavebarn stadigvæk skribler, forventer vi almindeligvis, at barnet er under gennemsnittet for sin aldersgruppe. Det skyldes ikke mangel på "talent", men er snarere et udviklingstrin, som genspejler hele barnet. (...) Da skriblen reflekterer et barns totale udvikling, har vi her en tilkendegivelse af barnets intellektuelle vækst..."*⁵ Man kan sætte alder på den modenhed, et barn har, ud fra dets tegninger: *"Et barn på syv år, som tegner på en måde, som er karakteristisk for børn på fem år, har intellektuelle evner som en fem-årig trods dets kronologiske alder."*⁶

⁴ Kreativitet og vækst, side 33.

⁵ Kreativitet og vækst, side 95 – 96.

⁶ Kreativitet og vækst, side 34.



Måske har Lowenfeld og Brittain fået kritik for deres firkantede udtalelse. I hvert fald trækker de andetsteds i land. ”*Det betyder ikke, at man kan vurdere børns intellektuelle kapacitet blot ved at betragte deres tegninger...*”⁷ Nu er vi nået til noget centralt. Efter min opfattelse kan tegninger bruges som en brik i det puslespil, som viser barnet. Eller som jeg læste i et andet speciale: ”*Det er ikke det samme som at sige, at et barn, der ikke kan tegne alderssvarende, heller ikke er alderssvarende på andre områder. Måske har barnet bare ikke lyst til at tegne men beskæftiger sig med andre ting.*”⁸ Aldersgrænser skal ses meget fleksible.

Det er naturligvis vigtigt at prøve at forstå hvorfor den syvårige tegner som en femårig. Det kan være med til at give et billede af et barn, som har særlige behov for hjælp til en udvikling, som enten forløber generelt langsomt eller er gået i stå for et par år siden. Det ligger dog udenfor dette speciales emne.

Langt mere anvendeligt er det at se *Kreativitet og vækst* som en hjælp til pædagogen, som vil forstå et individuelt barns tegninger ud fra nogle karakteristiske kendetegn. Når stort set alle børns tegning udvikler sig på samme måde, kan man slutte baglæns og antage, at det enkelte barn har de samme problemer og den samme progression som teorien beskriver.

En anden grund til at have et fælles grundlag er muligheden for dialog med kolleger. Der er mange teorier omkring børns tegneudvikling, men det giver mening at betragte tegneudvikling i lyset af Lowenfeld og Brittain. På den måde får den pædagogiske faggruppe et fælles sprog og fælles begreber, hvilket er betingelsen for al kommunikation. F.eks. har jeg ændret på en del udtryk i specialet, efterhånden som jeg stødte på de samme begreber i *Kreativitet og vækst* og således tilnærmet mig en fælles terminologi.

⁷ *Kreativitet og vækst*, side 34.

⁸ *Når børn laver billeder*, side 21.

Stadier i børns tegneudvikling

Overordnet er den normale tegneudvikling opdelt i følgende stadier, som beskrives nærmere nedenfor:

- 1) Skriblestadiet (2 – 4 år)
 - a) Tilfældigt skribleri
 - b) Kontrolleret skribleri
 - c) Navngivet skribleri
- 2) Førskemastadiet (4 – 7 år)
- 3) Skemastadiet (7 – 9 år)
- 4) Gryende realisme (9 – 12 år)
- 5) Det pseudonaturalistiske stadie (12 – 14 år)
- 6) Pubertet (fra 14 år)

Tilfældigt skribleri

Når barnet motorisk er moden til at holde på et skriveredskab, vil det ved et tilfælde tegne på eksempelvis et papir. Det er bevægelsesglæden, som er det afgørende. Skriblerierne behøver ikke foregå på et stykke papir. Barnet skribler også i f.eks. sandkassen og maden.

Kontrolleret skribleri

Barnet vil på et tidspunkt opdage, at dets bevægelser afstedkommer spor og motiveres derved til at fortsætte denne adfærd. Det glædes over, at der er sammenhæng mellem bevægelse og skribleriet. Denne glæde afføder en interesse for at eksperimentere med det visuelle udtryk. Stregerne fra første del af stadiet kan både laves lodret og vandret. De bliver derefter sammensat til kors og suppleres med cirkler. Barnet nyder at bruge forskellige farver.

Navngivet skribleri

Mod slutningen af skriblestadiet sker der et spring i udviklingen. Tegningerne begynder at være billeder på noget. Det er ikke længere bevægelserne, der er det primære. Barnet er begyndt at meddele sig gennem tegningerne. Man kan ikke nødvendigvis se den store forskel på tegningerne, men der er grundlag for at tale med barnet om dem. Det kan være umuligt for den voksne at se, hvad tegningen forestiller. Farver kan blive valgt ud fra, hvad barnet synes om eller associerer motivet med, hvilket heller ikke gør det nemmere at afkode tegningerne.

Motorisk er barnet blevet mere sikker i øjenhånd koordinationen og supplerer stregerne med cirkler.

Det er forskelligt, hvornår en tegning navngives. Nogle gange har barnet på forhånd besluttet, hvad det vil tegne. Andre gange kommer navngivningen først, når tegningen er færdig, eller den ændrer sig undervejs.



3-årig dreng har tegnet en søøver øverst til højre (utydelig i kopien). De fem streger er træben. Nedenfor ses skeletter (det er vel kranier?). Ved at kombinere skelettet med søøveren kan han få en meget fin Kopffüßler.

Førskemastadiet

Barnet begynder nu at forholde sig til det sete, når det tegner. Tegningerne bliver genkendelige for tredjemand (f.eks. pædagogen). Typisk vil det første navngivne skribleri være et menneske i form af en såkaldt Kopffüßler (Karen Vibeke Mortensen bruger udtrykket haletudsemand⁹). Det er et menneske afbildet som et hoved (som samtidig er krop) med ben. Senere kan der komme arme på. Det er ikke udtryk for, at barnet ikke ved, at det har f.eks. fingre og tær. Barnet kan ikke tegne noget, det ikke ved – men tegner modsat heller ikke alt, hvad det ved.

Førskemastadiet er et stadie, hvor der eksperimenteres meget med udtrykket. Derfor forandrer måden at tegne f.eks. et menneske sig fra dag til dag. Der er netop ikke kommet noget bestemt skema for ”menneske”.

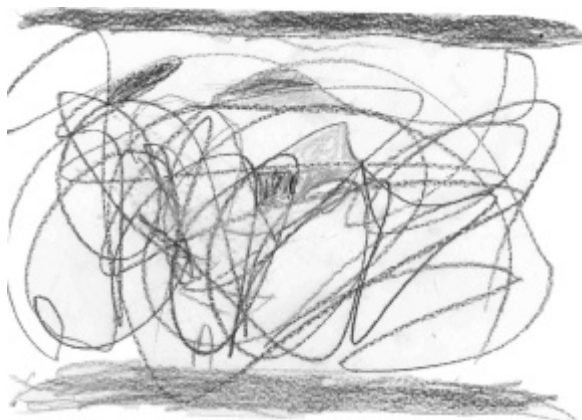
Der kommer mange forskellige ting på den samme tegning. De er placeret i forhold til hinanden ud fra den synsvinkel, barnet har. Der vil ofte være en hovedperson (barnet selv) centralt på tegningen. De genstande, som er rundt om personen, er tegnet over, under og ved siden af personen. Der er heller ingen problemer med at bruge forskellige synsvinkler samtidig, så man ser en reol fra siden, mens sengen ses ovenfra, sådan at man kan se lige ned på den sovende baby.

Valget af farver er meget afhængigt af, hvad barnet synes om farven – er det en glad farve eller er det en trist farve. Farver bruges ikke alene til at tegne konturer med, men også til at farvelægge flader.

Skemastadiet

Nu har barnet prøvet sig frem og er nået til en fast opfattelse af sine favoritmotiver: mennesker og andet i det allernærmeste miljø. Dette skema kan godt være meget forskelligt fra et andet barns skema, men er ikke foranderligt fra dag til dag.

⁹ Børnetegning. Udvikling og udtryk, side 16.



Kristoffer, 5 år. Usædvanlig kombination af mønster med basis og himmellinie.

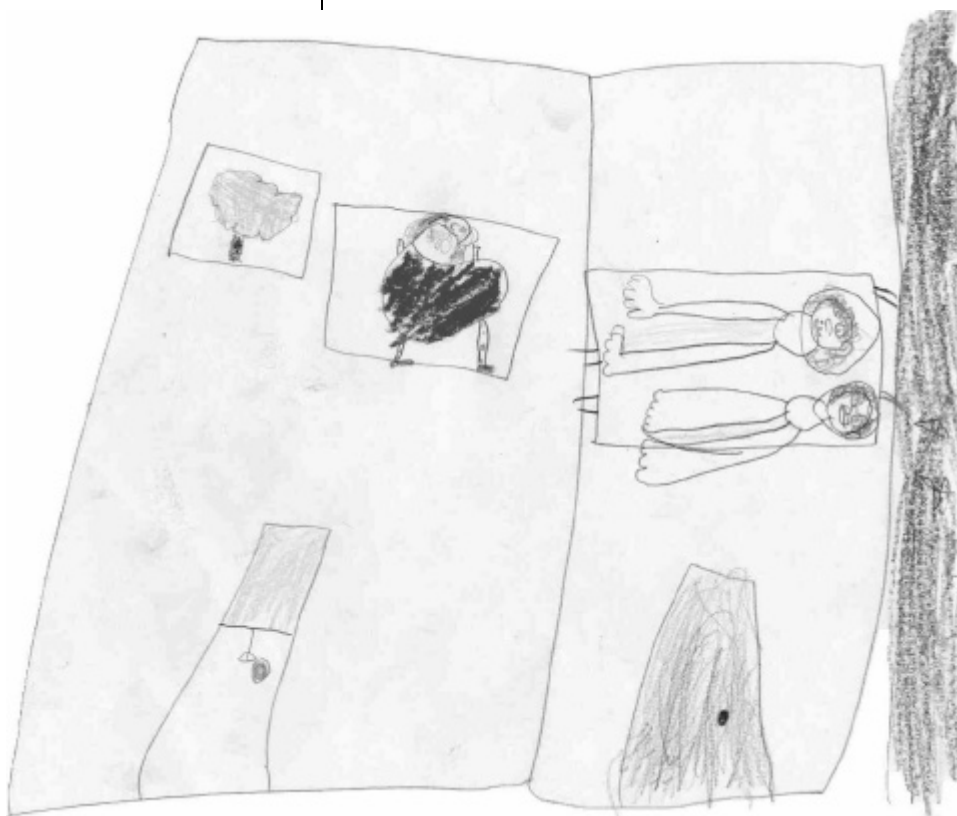
Tingene på tegningerne bliver anbragt i forhold til hinanden på den måde, barnet nu opfatter det. Derfor opstår basislinien som et symbol på jorden eller gulvet; kort sagt det, barnet står på. Basislinien kan godt være krum, f.eks. for at vise en bakke eller et hul. Næsten alt tegnes i forhold til denne basislinie. Der kan godt være flere basislinier i samme tegning, ligesom en himmellinie øverst på tegningen heller ikke er usædvanlig.

Flere synsvinkler på samme tegning er karakteristisk for skema-stadiet. Det giver sig blandt andet udtryk i udfoldningsprincippet, hvor eksempelvis to personer på hver sin side af en vej har enten fødderne eller hovederne vendt mod hinanden. Betydningsfulde dele bliver tegnet forholdsmæssigt store, mens ubetydelige detaljer udelades eller formindskes.

Også på andre måder eksperimenterer barnet med perspektiv og synsvinkel.

Røntgenbilleder kan opfylde ønsket om både at tegne et hus udefra og genstande inde i huset. Det resulterer i meget detaljerede og informations-tunge tegninger, som kan indeholde mange spændende fortællinger. Alternativet til røntgenbilleder er, at nogle motiver dækker over andre (såkaldt overlappning), som først ses i slutningen af stadiet.

Barnet bruger sanserne (især synet) i større grad ved registreringen af motiverne. Derfor er det naturligt, at det tilstræber, at også farverne er i overensstemmelse med (syns)indtrykket. Det bruger meget generelle farvevalg (lokalfarver). En sø er blå, et træ er brunt og grønt. Himlen og søen er begge blå, og barnet skelner ikke mellem to nuancer eller valører.



Jasmine, 4 ½ år, har tegnet sig selv i haven, set gennem et vindue. På samme tegning er hun selv og søsteren i seng (set ovenfra) og himlen med stjerner vendt 90 grader.

Gryende realisme

I dette stadie tænker barnet over sit forhold til andre mennesker og ting. Derved opdager det f.eks. et indbyrdes afhængighedsforhold af kammerater (derfor bruger *Kreativitet og vækst* ogsåudtrykket ”Klikealderen” om dette stadie).

Denne bevidsthed giver sig udtryk i et ønske om også at tegne ”korrekt” og gå væk fra røntgenbilleder og udfoldning. I stedet bruges overlappning. I en periode kan barnet bruge mange basislinier i den samme tegning, indtil basis- og himmellinie erstattes af én linie: horisonten. Dele af tegningen kan genkendes, selv om de tages ud af helheden. F.eks. vil et øje eller en fod stadig være et øje eller en fod, selv om man fjerner resten af tegningen. Interessen for detaljen kan til gengæld betyde, at tegningerne bliver mindre sprudlende end tidligere.

Derfor bliver mønstre også spændende. Det kan være rammer om tegningerne, mønstre på tøjet eller store mønstre på papiret.

Grøn er ikke længere bare grøn. Græsset kan være én grøn, trækronerne en anden og buskene en tredje. Det viser, at de tre ting ikke er det samme. Farverne bruges dog ikke til at markere skygge.

Da de er meget kritiske overfor tegningerne, skjuler de dem ofte for omverdenen, medmindre de er meget tilfredse med dem. Andre holder helt op med at tegne, hvis deres tegninger ikke kan måle sig med de billeder, som omgiver dem. De sammenligner med kammeraters tegninger, reklamer, fotos og så videre.

Det pseudonaturalistiske stadie

Hvis barnet ikke holder op med at tegne, selv om evnerne ikke står mål med kravene, er karikaturer og vittighedstegninger en løsning. Her behøver det ikke være naturalistisk, tværtimod er det en styrke, hvis tegningerne er lidt latterlige. Det er en måde at distancere sig fra sine tegninger.

Det er meget svært at skulle tegne sig selv, netop fordi tegningerne får et lidt latterligt præg. Hvis barnet ikke er tilfreds med sin næse i virkeligheden, bliver der lagt ekstra meget vægt på den på tegningen – eller den udelades helt.¹⁰

I dette stadie indføres, at fjerne genstande illustreres ved at tegne dem mindre. Det kan også illustreres ved at bruge mere afdæmpede farver i baggrunden. Det giver dybde og perspektiv i tegningerne.

Begreber som ”pænt”, ”smukt” og ”grimt” får betydning ved beskrivelse af tegninger som helhed – altså ikke bare motiverne på tegningerne.

Pubertet

Denne periode har slet ikke noget navn i *Kreativitet og vækst*. Karen Vibeke Mortensen har en periode (ca. 14 – 17 år), som blot har overskriften ”Pubertet”.¹¹ Lowenfeld og Brittain kalder det ”Afgørelsens periode”,¹² fordi den unge nu selv bestemmer sig for, om formningsaktiviteter er relevant. De kan forholde sig til den kunst, som omgiver sig og eksempelvis vælge mellem abstrakt og naturalistisk fremstilling.

¹⁰ *Kreativitet og vækst*, side 228 – 229.

¹¹ *Børnetegning. Udvikling og udtryk*, side 39

¹² *Kreativitet og Vækst*, side 253.

Her viser jeg forskellige definitioner af, hvad fantasi er.

Pædagogisk/psykologisk ordbog definerer fantasi som: *"forestillingsevne, skabende tankevirksomhed, livfuldhed i forestillings- og tankevirksomhed."* Hvad man kan bruge fantasien til, giver Leontjew et bud på *"Fantasien er den tankemulighed, vi har til rådighed, når noget ikke kan lade sig gøre i virkeligheden"*.¹³

Jesper Froda og Suzanne Ringsted har også en mening om, hvad fantasi er: *"Fantasi er en evne, vi har til at forestille os noget, der ikke er – enten fordi det ikke er tilstede, ikke kendes eller ikke eksisterer."*¹⁴

Jeg er enig med Jesper Froda og Suzanne Ringsted i denne forståelse af fantasi. For mig er fantasi en evne til at skabe indre billeder. Den proces kan ske på mange måder. Det kan være drømme om natten (ikke kontrolleret af vores bevidsthed) eller bevidst erkendte dagdrømme. Drømme bruges bl.a. til at udtrykke behov, lyster eller ønsker. Fantasi kan også bruges til det modsatte: at fylde huller ud i ens virkelighed eller fjerne uønskede personer/begivenheder. Fantasi er således noget, som foregår inde i os og har ikke i sig selv nogen fysisk form eller noget udtryk, andre kan sanse. Fantasi alene giver altså ikke nødvendigvis kreativitet ud fra min definition af disse to udtryk (se mine overvejelser omkring kreativitet).

¹³ Plant et værksted, side 41.

¹⁴ Plant et værksted, side 40.

"Den lykkelige fantasierer ikke." Jeg tror, det var Freud, som sagde det. Jeg mener modsat Freud, at alle fantasierer. Den lykkelige findes ikke! Vi vil altid søge videre og kun i glimt opleve lykken som en tilstand af fuld tilfredshed. Straks går fantasien i gang og vi sætter os nye mål. Se også kapitlet om menneskesyn, hvor jeg uddyber denne opfattelse.

Hvorfor har voksne ingen fantasi?

I en vejledning fik jeg stillet spørgsmål, hvorfor voksne har mindre fantasi end børn. Det strider umiddelbart mod mit menneskesyn. Fantasi kan ses som en væsentlig drivkraft til udvikling, som jeg jo påstår er livslang.

Jeg tror, voksne har *potential*et til lige så stor fantasi som børn. Fantasien hos voksne giver sig (stadig) udtryk i drømme, dagdrømme, ønsker, planlægning af fremtid og så videre. Blot fylder disse fantasier mindre i den voksnes bevidsthed og får en ydre form i mindre grad end hos børn. Det skyldes efter min mening, at vi lever i et samfund, som ikke i særlig høj grad anerkender den del af vores tankevirksomhed, som styres af den højre hjernehalvdel. Den logiske venstre hjernehalvdel står i langt højere kurs. Allerede små børn opfordres til "at sige sandheden", og når de begynder i skole, dominerer den logiske tankegang i en stor del af deres hverdag med voksne.

På den måde fortrænger vi i højere og højere grad fantasien. Mange har derudover en erfaring med, at fantasien kan give skuffelser, hvis vi betragter den som en forberedelse på noget virkeligt. Hvis man f.eks. gør sig tanker om en kommende begivenhed, som så ikke lever op til fantasien, vil man beskytte sig mod skuffelsen en anden gang. Det gør man ved i mindre grad at give fantasien lov til at hjælpe med forberedelserne. I stedet bruger man en logisk tankegang: det er *sandsynligt*, at..., jeg *ved*, at... og det er *umuligt*, at... Ord som "sandsynligt", "ved" og "umuligt" hører hjemme i den logiske (og i den matematisk/statistiske) terminologi.

Efterfølgende kan vi rationelt tælle op, at der var en højere grad af overensstemmelse mellem virkeligheden og de statistiske sandsynligheder, end der var mellem virkeligheden og fantasien.



En sidste grund til opfattelsen af, at voksne har mindre fantasi end børn, kan findes i en sammenblanding af de to begreber fantasi og kreativitet. Hvis fantasien forbliver personlig, vil det opfattes, som om den ikke findes. Voksne har en højere grad af fokus på produktet (i modsætning til processen), end børn har. Hvis vi ikke har en forventning om, at resultatet (= produktet) er godt, indleder vi sjældent processen. Vi synger i badeværelset og tegner på notatblokken under mødet – og smider det væk straks efter. Derfor *ser* andre ikke resultatet af vores kreativitet og slutter deraf, at vi (altså de voksne) ingen fantasi har. Derfor kan man med rimelighed stille spørgsmålet, hvorfor voksne har mindre fantasi end børn.

Det bliver en ond cirkel, hvor vi begrænser vores egen fantasi, fordi vi regner med, at andre voksne ikke bruger deres. Fantasi bliver noget, der hører barndommen til. På den måde strider det ikke mod mit menneskesyn, hvis det er en almen opfattelse, at voksne ikke har så meget fantasi, som børn har. Potentialet er der, vi udnytter det blot ikke.

DEN SKABENDE PROCES

For mig er det at tegne en måde at udtrykke sig på. Det er altså et af barnets muligheder for at meddele sig til omverdenen. På samme tid lader den skabende proces barnet få en større forståelse af sig selv og sine omgivelser. Det hjælper barnet til at få begreber på plads og gøre sig tanker om begrebernes visuelle udtryk. Desuden giver det børnene (og voksne for den sags skyld) en glæde og større selvværd at opleve, hvad de selv skaber.

Væsentligst for at sætte gang i den skabende proces er *motivationen*. Den kan komme mange steder fra. Uanset hvordan motivationen opstår, skal pædagogen være parat til at støtte og forstærke motivationen.

Jeg kunne fristes til at tale om den skabende *virksomhed*, men det vil sandsynligvis forvirre begreberne, idet jeg mener, der kan være tale om skabende proces, uden at det ligger inden for Vygotskijs begreb.

Rolf Köhler og Kristian Pedersen beskæftiger sig med motivationen til at tegne: den kan opstå i legen med at efterligne far og mors skrivelser. Derefter kommer glæden over at sætte spor. Barnet finder ud af, at det er muligt at gentage og får dermed følelsen af, at "jeg kan". Ikke mindst nævner Rolf Köhler og Kristian Pedersen ønsket om voksnes opmærksomhed. Det sidste punkt er lige netop pædagogens ansvar.¹⁵

I den skabende proces kan manglende færdigheder sætte grænser for barnets lyst til at gå i gang. Ud fra det har jeg ingen betænkeligheder i at gå ind og hjælpe børn i deres læringsproces. Tværtimod mener jeg, det er forsømmelse at lade barnet være alene i sit forsøg på at magte materialerne og de mange muligheder, der ligger i dem.

¹⁵ Børns billedproduktion i en billedkultur, side 29

Det udelukker ikke hverken induktiv læring eller eksperimentering uden voksenstyring, men pædagogen skal også være parat med viden, hvis manglende kendskab til muligheder virker demotiverende.

Karin Waldhausen udtrykker det sådan: *"Formen knytter igen an til den håndværksmæssige kunnen. Jo større kunnen jo bedre mulighed for at artikulere det udtrykte."*¹⁶ Fantasien derimod er barnets private ejendom, fantasien går itu, hvis man ikke respekterer den. Se i øvrigt mit afsnit om forløbet i Børnehuset på kanten, hvor jeg beskriver, hvordan jeg omsætter disse tanker i praksis.

Kristian Pedersen giver pædagogen fire væsentlige råd til at "stimulere udvikling", altså fremme den skabende proces gennem stimulation:

- "1) Lad være med at anskue tilegnelsen af verbalsprog og billedsproglige konventioner som tab i ekspressivitet, selvom dette forekommer i tilegnelsesperioder. Det kan jo ikke undre, heller ikke med nyere hjerneforsknings resultater i erindring, at verbalsproglig dominans koster. Det kan heller ikke undre, at læring af regler for brug af billedsprog koster besindelse på det indre plan, før ny udvikling kan sætte sig igennem på det ydre plan.
- 2) Udvid forestillingerne om, hvad der er ekspressivt – med viden fra billedverdenen om, at f.eks. ekspressionistisk, koloristisk, naturalistisk og symbolsk brug af farver faktisk drejer sig om forskellige former for ekspression og konvention. Herefter vil man kunne få øje på forskellige former for ekspressivitet i udviklingens forløb.

¹⁶ Et hul i tiden, side 13



- 3) *Tilføj forestillingen om, at direkte og indirekte erfaringer, spontanitet og konvention sandsynligvis interagerer i hele udviklingens forløb og gradvist medfører større og større kompetencer i et generativt forløb, hvor der både forekommer kontinuitet og diskontinuitet, degression og progression i forløbet.*
- 4) *Lær børn brug af mange former for symboler i førskoletiden, og lær børn i skoletiden mange former for symbolsystemer i deres erkendelsesarbejde – herunder også billedsproglige systemer. Det interesserer dem, og det er forudsætningen for, at billedsproget kan videreudvikles. Der er ikke noget, der holder op, hvis pædagoger ikke holder op med at undervise.”¹⁷*

Hvis jeg skal formulere disse fire råd kortere og med egne ord, drejer det sig om:

¹⁷ *Teorier og temaer i børnebilledforskning*, side 68 – 70

1. **Mød barnet, der hvor det er.** Barnets udvikling kan bevæge det væk fra dine mål, men det ikke desto mindre et vigtigt skridt i barnets almene udvikling.
2. **Mød barnet, der hvor det er.** Barnets udtryk kan stride mod din egen æstetiske definition, men respekter det som en del af barnet.
3. **Mød barnet, der hvor det er.** Barnet kan i perioder gå tilbage til et tidligere udviklingstrin, men opfat det som et tilløb til en yderligere udvikling.
4. **Mød barnet, der hvor det er.** Barnet kan gå i hårdknude over opfattelsen af manglende evner, men hjælp det videre derfra, hvor det er i dag.

Jeg ser således ikke den skabende proces som noget, der nødvendigvis er kreativt, idet man også kan skabe noget, som allerede findes. På de næste sider vil jeg give min opfattelse af, hvor det kreative element kommer ind i den skabende proces.



Der er mange eksempler på, hvad kreativitet ikke er. *”Masseproduktion af sorte katte til fastelavn respekterer ikke det enkelte barns udtryksform. Det er en ide taget fra industri-samfundet – alle laver det samme på samme tid.”*¹⁸ *”Kreativitet er mere end at være fix på fingrene. F.eks. mener vi, at det at tegne direkte efter skabelon eller model ikke er kreativt arbejde.”*¹⁹ Det er altså ikke kreativitet blot at være produktiv.

Jeg vil inddrage erfaringer fra det æstetiske projekt, min årgang lavede for et halvt år siden. Jeg deltog i arbejdet med at lave en Fritterfestival, hvor børn kom og spillede og sang for hinanden. Mange af sangene bar præg af, at de var fremført med ønsket om at ligne forlægget så meget som muligt. Andre havde inddraget det kreative element ved et bevidst ønske om at tilføje noget personligt, noget nyt. Om det så var børnene selv eller pædagogerne, som tilsatte det personlige, skal jeg lade være usagt her...

Samtidig eksisterer kreativitet ikke, hvis det ikke har et udtryk, jævnføre kapitlet om fantasi. Fantasi alene giver ikke kreativitet. Det kræver en fysisk form, som er sanselig: den kan ses, høres eller føles.

Fantasi + den skabende proces = kreativitet
Jeg ser således ikke fantasi og den skabende proces som uforenelige modsætninger, men som to dele, som tilsammen skaber kreativiteten. Pædagogisk/psykologisk ordbog definerer kreativitet som *”Evne til skabelse af noget nyt og originalt, samt til at realisere det”*, og *Plant et værksted* kalder kreativitet for *”skabende fantasi”*.²⁰

¹⁸ På opdagelse med billeder, et speciale, side 10.

¹⁹ Kreativt arbejde med udviklingshæmmede, side 13

²⁰ Plant et værksted, side 48.

Fantasi behøver altså ikke at føre til kreativitet. Da kreativitet har følgende kvaliteter, som fantasi alene ikke har, er det væsentligt at støtte den skabende proces.

- Kreativitet betyder at eksperimentere med fysiske former. Eksperimentet danner grundlag for nye tanker (fantasier), som kan give sig udtryk i flere eksperimenter. Det betyder en stadig udvikling, hvis betydning jeg har argumenteret for i mit menneskesyn.
- Kreativitet giver kommunikation med andre. Kammerater kan mødes i et fællesskab omkring processen såvel som produktet.
- Kreativitet er direkte observerbart og giver derfor pædagogen mulighed for at forstå barnet fra en anden vinkel end de vinkler, hun/han ellers havde til rådighed, f.eks. den verbale eller den kropsligt/motoriske.
- Kreativitet sætter spor, som barnet kan genfinde. ”Jeg kan”. Hvor ofte oplever vi ikke, at vi gennem tankeprocesser (fantasi) når frem til noget, vi synes er stort? Dagen efter har vi glemt det, tilbage er kun erindringen om den glæde, vi følte ved erkendelsen – og ærgrelsen over ikke at vide, hvad det var, vi nåede frem til.
- Derfor betyder kreativitet en fastholdelse af udvikling. Det forsvinder ikke igen. Derfor er det vigtigt for børn, at vi gemmer deres tegninger, som for dem repræsenterer dokumentation for udvikling.

Ifølge Politikens store Fremmedordbog er æstetik ”læren om det skønne i kunst og natur.” Pædagogisk/psykologisk ordbog har taget en ekstra dimension med: ”læren om erkendelse via iagttagelse, sans og følelse.” Som pædagog giver det mening at anskue æstetik ud fra det hele kreative, således at både fantasi og den skabende proces inddrages.

Æstetik kan også ses som en proces, hvor man lærer noget om sig selv. Lowenfeld og Britain udtrykker det sådan: ”Æstetik er en aktiv erkendelsesproces. Det er en vekselvirkning mellem en enkeltperson og en genstand, hvis organisation giver en stimulerende harmonisk oplevelse.”²¹

Jeg ser æstetik som en måde at betragte verden på. Hvert enkelt menneske har sin egen æstetik, men den er påvirket af andres æstetik.

Det handler om generalisering og differentiering. Generalisering er, når man bruger nogle bestemte detaljer til at vise, hvad man tegner. F.eks. at alle dyr har fire ben. Det er ikke så vigtigt, at nogle dyr faktisk har et andet antal, hvis man tæller efter. De fire ben viser at det drejer sig om et dyr. Differentiering drejer sig om, at man ved hjælp af andre detaljer viser, at det f.eks. lige præcis er *min* hest, det drejer sig om. Den har måske altid en rød sadel.

En særlig børneæstetik?

Et billede ligner ikke. Et billede gør, at man kan se, hvad det er. ”Det er faktisk forkert at sige, at billeder ligner virkeligheden. Det er mere rigtigt at sige, at billeder ved hjælp af særlige koder kan fremstille nogle måder at se virkeligheden på.”²²

²¹ Kreativitet og vækst, side 275.

²² Pigebilleder og drengestreger, side 43.

Her snakker vi om skemastadiet 7 – 9 år! Præskemabørn tegner i højere grad egne opfattelser – ikke andres. De er i mindre grad påvirket af kulturens billedsprog, piktogrammer og konventioner.

Rolf Köhler beskæftiger sig med, at børn gengiver deres hundebamse i stedet for en hund af kød og blod. Sekundære oplevelser.²³ Da jeg var ung, satte jeg altid et kryds på maven/brystet af mænd for at markere, at de er stærke. Folder i bukser for at markere, at de er krøllede, men uden forståelse for, at krøllerne sidder bestemte steder – f.eks. ved knæene. Det handler ikke om en særlig (arke-typisk) børneæstetik men om en særlig (personlig) måde at gengive. Man kan også tænke over, om børn tegner Anders And i stedet for ænder, Turtles i stedet for skildpadder, prinsesser med kjoler og kroner i stedet for menneskelige prinsesser – men noget skal der jo til, for at man kan genkende det som en prinsesse (differentiering).

Anna Marie Holm og Lone Thau fortæller, at børn foretrækker tydelighed, kontrast og detaljer i billeder.²⁴

Man kan sige, at der findes et skønhedsideal, som de fleste børn deler. Hvis man betragter æstetik som en erkendelsesproces eller som en måde at betragte verden på bliver den pludselig meget individuel. Så bliver det meget overfladisk at tale om børneæstetik og voksenæstetik.

Hvordan man i praksis kan arbejde med æstetik beskriver jeg i næste kapitel om didaktik.

²³ Børns billedproduktion i en billedkultur, side 91 – 94.

²⁴ Børns billedverden, side 47 – 48.

Indledningsvis vil jeg fastslå, at der for mig er stor forskel på fritidspædagogisk og undervisningspædagogisk didaktik. Litteraturen er meget undervisningsrelateret, derfor må jeg prøve selv at finde min egen didaktik, som passer til pædagogens rolle i et tegneforløb.

Arne Fischer har følgende model:

Provokation ⇨ *Proces* ⇨ *Produkt* ⇨ *Prøve*.²⁵
(Huskes på de 4 gange PR.)

Hvis man ser modellen i fritidspædagogisk sammenhæng, ligger problemet i det sidste punkt. Prøven kan ske i processen, hvis normeringen er til det. Det er også vigtigt at tænke *karakteristik* og *evaluering* i stedet for *kritik* og *vurdering*, da man aldrig kan være helt sikker på, om barnets mål ændrer sig undervejs i forløbet.

"Der er kun en ting, der er forbudt, og det er negativ kritik.

*Børnene får aldrig kritik. Hvordan kan jeg vide, hvordan resultatet skal være?"*²⁶

Æstetisk arbejde med børn forudsætter først og fremmest, at man kan og vil forstå og respektere barnet. Hvilke tanker gør barnet sig? Hvad vil barnet med tegningen? Hvis man ikke magter det, bremser man den æstetiske proces med sin indblanding. Udgangspunktet er, at barnet bedst ved, hvad det er i gang med. Derfor skal man være forsigtig med kritik, også selv om den er konstruktiv.

*"Frederikke finder aldrig på at sammenligne sine nuværende tegninger med tidligere Kaniustegninger (...) Da hun af en voksen bliver opfordret til at sige, hvilken tegning er bedst, står hun meget fremmed overfor spørgsmålet. (...) De ligner jo allesammen det, som hun har villet fremstille."*²⁷

²⁵ *Formning*, side 118.

²⁶ *Kunst uden regler*, side 6.

²⁷ *Børns billedproduktion i en billedkultur*, side 54.

Selv konstruktiv kritik skal baseres på, at man sætter sig ind i, hvad barnet er i gang med. Pædagogen skal være sig bevidst, at for stor fokus på kritikken kan påvirke barnets mål. Det kan blive et mål i sig selv at få positiv kritik – så barnet ikke længere sætter sig mål, som har relevans for dets egen virkelighed.

Det er ikke ensbetydende med, at man skal holde sig tilbage fra at kommentere og hjælpe. Det har jeg beskrevet nærmere i kapitlet om den skabende proces. Blot skal kritikken ses i lyset af de mål, *barnet* har opstillet. Her ligger nok den største forskel på en undervisning og det felt, pædagogerne arbejder i. Hvis barnet ikke ser et formål med en aktivitet, bliver den formålsløs og dermed *meningsløs*.

At arbejde æstetisk med et barn forstår jeg også som at tale med det om opbygning/-komposition, farvevalg, formvalg og så videre. "Hvordan har du lavet tegningen/-værket?" "Hvad er det dér?" "Hvordan kan jeg se, at det er Mor?" "Har alle mødre kjole på, eller er det kun *din* mor?"

Der er forskel på hvilke spørgsmål, man kan stille til forskellige tegninger. Man kan i hvert fald dele tegninger op i to hovedgrupper: Viser tegningen en person/en ting/et objekt *eller* viser tegningen en handling/et forløb? Det er væsentligt ved analyse af, hvad tegningen forestiller. Man kan spørge:

- Hvad er det?
 - Hvem er det?
 - Skal han ikke have en næse?
- eller*
- Hvad sker der herhenne?
 - Hvordan kan jeg se, at den løber den vej?
 - Prøv at lave fartstriber!

I dette afsnit vil jeg gøre mig nogle praktiske overvejelser fra en – for et speciale – lidt usædvanlig vinkel. Jeg vil beskrive en måde at strukturere en børnehave på, som efter min mening giver mange fordele. Jeg vil naturligvis lægge vægten på de argumenter, som har med tegning at gøre.

Der er traditionelt to væsentlige typer af børnehaver: De stueopdelte børnehaver og børnehaver med åben plan. En tredje type er den børnehave, jeg skitserer nedenfor. Selv om jeg ser mange fordele ved denne struktur, forestiller jeg mig ikke, at mine argumenter får alle børnehaver til at ændre strukturen. Det er en meget vanskelig beslutning at skulle ændre helt grundlæggende måder at strukturere børnehaven på. Det kan være enden på en lang proces, som kræver inddragelse af børn, personale, forældre og bestyrelse. Jeg vil blot pege på at jeg selv er meget begejstret for denne type børnehave.

Jeg har beskrevet strukturerne noget firkantet, vel vidende at der er mange nuancer. F.eks. siger den overordnede struktur ikke noget om, hvor meget børnene i praksis kan og vil bruge hele huset. Jeg har arbejdet stueopdelt, hvor børnene brugte hele huset og i praksis selv kunne vælge, hvor de ville spise (som ellers kan være den sidste ”hellige ko” at slagte). Jeg har også arbejdet i åben plan, hvor en lang gang virkede som en uovervindelig barriere, så huset alligevel var delt i to enheder.

Den stueopdelte børnehave

Børnehaven er kendetegnet ved, at børnene er delt ind i stuer, som har deres stamlokale og faste personale. Børnehaven har valgt denne form for at give børnene tryghed og overskuelighed og for at personalet i høj grad kan være opmærksom på det enkelte barns hverdag.

Hver enkelt stue har et udvalg af materialer til at lave et tegneværksted. Nogle børnehaver har ud over de faste stuer et antal rum, som har funktioner. Puderummet er en ganganger. Der kan også være et tegneværksted. Her følges personalet hen med børnene, når de maler.

Børnehaven med åben plan

I denne børnehave har det enkelte barn ofte en stampædagog/primærpædagog, som er særligt opmærksom på barnet og har ansvaret for forældrekontakten. Børnehaven mener, at det er væsentligt at give barnet valgfrihed, både med hensyn til aktiviteter og kammerater.

Børnehaven har mulighed for at funktionsopdele huset, sådan at alle rummene har bestemte funktioner. Der vil typiske være et tegneværksted, som er indrettet specielt til dette formål. Der er en voksen, som sørger for at købe materialer. Nogle gange er det den samme voksne, som har en fast plads i værkstedet og hjælper med aktiviteterne – på samme måde som det foregår i mange fritidsklubber. Andre gange giver strukturen netop mulighed for, at den enkelte pædagog/-medhjælper kan tilrettelægge sine dage med stor variation.

Den gruppe/ funktionsopdelte børnehave

Børnene har en stamgruppe med et fast personale. En gruppes børn og personale er en periode (f.eks. en uge) ad gangen i et rum, hvorefter de roterer til næste rum. Rummene har deres særpræg/funktion, f.eks.:

- ”Hyggerum” med bløde møbler, spil, bøger.
- ”Legerum” med Lego®, biler, dukker, meget gulvplads.
- ”Malerum” med staffeli, stålvaske og tørreol.

Alle rum har et meget lille sortiment af basale ting som blyanter og papir.

På den måde kan man kombinere fordelene fra de to andre typer børnehaver: børn – og forældre – har et stampersonale at henvende sig til, samtidig med at både rum og økonomi kan udnyttes så effektivt som muligt ved ikke at have et lille dukkehjørne på hver stue. Ulempen ved, at børnene kun eksempelvis hver tredje uge (hvis der er tre børnegrupper) ”har” malerummet, opvejes langt af, at de har en hel uge til fordybelse, projekter, til at eksperimentere og at gå til og fra deres værker.

På samme måde som med den stueopdelte børnehaver vil der altid være den mulighed, at man er ”påbesøg” i en anden gruppe (og dermed et andet værksted). Det vil være afhængigt af den kultur, som nu er i den pågældende børnehaver.

Indretning

Hvad skal der så være i et maleværksted? Rum og økonomi sætter begrænsningerne, personalets prioritering sætter omfanget, børnenes begejstring viser vigtigheden. *Værkstedet* fortæller tydeligt, at det skal være indrettet ordentligt og vise, at børnehaven tager formålet med værkstedet alvorligt. Det må ikke ende som depot og det sted, man stiller ting fra sig. Værkstedet bruges mest, hvis det er placeret, hvor børnene dagligt færdes.

Angående materialer mener jeg, man bør introducere ét nyt materiale ad gangen. Ud fra kendskabet til det enkelte barn kan man vurdere, hvor mange materialer, det er hensigtsmæssigt at tilbyde samtidig. Et barn vil med fordel kunne have alle børnehavens farver fremme, for et andet barn vil det betyde, at interessen for de mange kasser fortrænger motivationen til at gå i gang med at tegne.

Huskeliste til tegneværksted

- staffelier, kan laves selv
- solide borde, der skal kunne trykkes hårdt til
- høje skamler med fodstøtter i forskellige højder, så børn kan sidde ved det samme bord trods forskellig størrelse
- stålvask eller lignende med flere haner (let at gøre ren)
- gerne linoleum på gulvene, så man ikke skal bekymre sig om at tabe noget
- gamle skjorter eller andet til erstatning af forklæder, det kan være uendeligt svært at ”opdrage” forældre til altid at have sådan noget liggende i garderoben
- papir, pap, karton, glanspapir, sandpapir – mange kvaliteter, så der er bredt udvalg
- pensler, svampe, kartofler, alt, man kan bruge til at male med flydende farver
- vandfarver, maling, fedtfarver, oliekridd, tuscher, blyanter, tavlekridd
- cd-spiller og et udvalg af cd’er.
- lys i loftet og flytbare lamper
- tørreol
- opslagstavle eller måske en hel væg i samme materiale, beklædt med stof eller blot malet over
- indpakningspapir (gavepapir)
- strandingsstræ
- fyldningslåger, møbelfabrikker har det som affald, hvis der er enkelte fejl
- sakse, både lige og med takker, buer og så videre
- lim i spande, i tuber og som limstifter
- tape
- hæftmaskine
- tavle til kridd
- ugeblade, aviser, reklamer, gamle prøver på tapet, stofrester, sølvpapir
- æggebakker som paletter

OVERVEJELSER OMKRING PÆDAGOGISK FORLØB

Jeg havde planlagt et forløb i Børnehuset på kanten, som jeg gennemførte som en tretrinshuset:

Første trin:

Et forbesøg for at præsentere mig for (en del af) personalet og høre om Børnehusets brug af tegning i hverdagen.

Andet trin:

Nogle dage sammen med børnene, hvor vi vænnede os til hinanden og hvor jeg fik ideer.

Tredje trin:

To dage, hvor jeg havde en gruppe børn i tegneværkstedet og tegnede og fortalte sammen med dem.

De enkelte trin er mere udførligt beskrevet på de følgende sider.

Forløbet skete i stor respekt for Børnehusets hverdag. Flere af mine medstuderende har haft besvær med at finde en institution, som vil lukke en fremmed ind for så kort tid. Derfor gennemtænkte jeg, hvordan jeg kunne undgå at børnene blev forvirrede. I sidste ende er det også et spørgsmål om at holde døren åben for, at kommende studerende kan bruge Børnehuset i et specialeforløb.

Første trin kom i stand ved, at jeg skrev et brev til Børnehuset på kanten (se bilag 3). I en efterfølgende telefonsamtale aftalte vi, hvornår jeg skulle komme første gang.

Jeg havde en forventning om, at andet trin ville gøre børnene trygge ved mig. Jeg ville indgå i de almindelige gøremål og på den måde virke som en del af huset – i den udstrækning, det kan lade sig gøre i den korte tid. Samtidig ville jeg gøre mig bekendt med de rutiner og traditioner i Børnehuset, som kunne få konsekvens for mit forløb.

I det tredje trin havde jeg sat mig for at tale med børnene – gentage deres ord. Vise åbenhed og interesse for deres udtryk; såvel verbale som billedmæssige for derigennem at stimulere dem til endnu flere udtryk.

Jeg var særligt interesseret i at udvikle tegning hos børn ved at spørge til, hvad de ved og føler og omsætte det til billedmæssigt udtryk. Jeg ville undgå følgende dialog:

Barn: Hvordan tegner man en...?

Voksen: Jeg plejer at tegne det sådan!

Herefter vil barnet kopiere den voksnes opfattelse i stedet for at tage afsæt i sin egen opfattelse.

Ved at spørge ind til barnets erfaringer, håbede jeg at kunne motivere dem til at omsætte egne (indre) indtryk til (ydre) udtryk på papiret. Denne metode ville jeg afprøve i løbet af de to dage i værkstedet for at undersøge, om det er en metode, som passer til mig.

DET FØRSTE BESØG I BØRNEHUSET PÅ KANTEN

Kantorvænget har en speciel måde at nummerere husene på, så jeg må køre et par gange op og ned af vejen, inden jeg helt nede for enden finder Børnehuset. Jeg får cyklen og anhængerens ind gennem den lille låge og stiller dem ved cykelskuret.

Et ansigt kigger ud af vinduet, da jeg går hen mod Børnehuset. Da jeg kommer ind, møder jeg en mand og et barn. Da jeg ikke lige med det samme kan se, om han er far eller ansat, vælger jeg at møde ham med et nik. Han spørger, hvem jeg vil snakke med. Jeg fortæller, at jeg har en aftale med Karen om et par minutter, så jeg ved ikke, om hun er kommet. ”Jo hun er her”. Han viser mig hen til Karen Østergård, som tager varmt imod mig, selv om hun havde forstået, at vi skulle mødes for en halv time siden.

Vi går ind i personalerummet, som lugter af røg men udstråler hygge med en sofa ved den ene væg, avisudklip på opslagstavlen og de sædvanlige røde termokander. ”Te eller kaffe?” Jeg vælger teen og noterer mig, at der står ”Alm. te” på kanden. Bygningerne virker ellers ikke så gamle, at urte teen kan have været normen?

Karen har ikke lige mit brev (se bilag 3), så hun beder mig fortælle, hvad det er, jeg kommer for. Hun kan godt huske, at det er et speciale, det drejer sig om. Jeg fortæller, at jeg arbejder med børnehavebørns tegninger. Vi får en snak om, hvordan jeg forstår forskellen på tegning og maleri: at maleri giver mig associationer til noget, som skal op at hænge. Det er et andet æstetisk udtryk. Tegninger er mere noget, som fortæller noget – og det er netop det, mit speciale handler om. Forskellen på at male og at tegne ligger altså ikke i valget af materialer.

Jeg lægger ikke skjul på, at jeg kommer for at få lov at låne børnene, hvilket er en forudsætning for at kunne lave mit speciale i den form, det har fået. Til gengæld kan jeg også love, at børnene vil indgå i et forløb, som både vil give dem fornøjelse og udvikling.

Jeg får en kort information om Børnehuset: det er ca. 10 år gammelt og har fra starten haft en intention om at køre projekter over længere tid. De er nu i gang med et forsøgs- og udviklingsprojekt om barnet i centrum.

Jeg fortæller, hvad jeg har forestillet mig: at jeg lige vil stikke fingeren i jorden i Børnehuset, gerne komme et par gange før selve forløbet for at børnene kan blive trygge ved mig og for at jeg kan lære lidt om Børnehusets hverdag, så det virker så naturligt som muligt for børnene.

Karen viser mig rundt i Børnehuset. ”Det ligner vel andre steder”, siger hun. Jeg mener nu, alle institutioner er forskellige. Børnehuset ligner ”andre steder” ved at have en masse børn, en del rum og mange aktiviteter på en gang, som gør det svært for mig at få et overblik på 15 minutter. Der er to børnehavegrupper og en vuggestuegruppe.

”Børnehuset gør meget ud af dokumentation”, fortæller Karen og viser mig fotos, som hænger på væggen, hvor børn er i gang med forskellige aktiviteter. Vi går videre ind i noget, som ligner en mellemting mellem et depot og et værksted. Karen fortæller, at hun har taget initiativ til maleværkstedet og at det er hende, der har ansvar for indkøb og så videre. Desværre bruger hun ikke rummet så meget, som hun gerne ville. Det er svært at få mulighed for det, når de f.eks. kun er to på arbejde på en gruppe børn. Derefter viser hun mig resten af huset. Hver gruppe har en stue samt et mindre rum, som er indrettet efter fælles beslutning i huset ud fra børnenes skiftende behov og ønsker. Rummene kan godt have en funktion nu og senere skifte funktion.

En dreng på et par år kommer løbende hen til mig og omfavner kærligt mine ben. Han insisterer på at komme op og sidde, selv om han slet ikke kender mig. Måske har jeg ikke helt mistet mit børnetæppe i løbet af min tid på seminarieret? Karen fortæller, at mandlige pædagoger er populære, og at Børnehuset har relativt mange mandlige ansatte. Jeg hjælper drengen ned på gulvet med løftet om, at jeg kommer igen en anden dag.

Tilbage på personalestuen går jeg mere i detaljer med, hvad jeg har tænkt mig. Vi aftaler, at jeg kommer tre gange næste uge. Den første gang udelukkende med det formål at komme i bedre kontakt med børnene. Karen vælger fire børn ud, som jeg så kan gå i værkstedet med de to sidste dage. Til afsked får jeg en folder til nye ansatte, et notat om ”Hvornår skal vi holde samling” og en video, Børnehuset har lavet.

Da jeg kommer hjem, kigger jeg i min kalender. Vi *havde* faktisk aftalt at mødes kl. 9.30, som Karen mente. Jeg havde taget fejl af mødetiden. Dumt...



ANDET TRIN: HVERDAG I BØRNEHUSET

Da jeg kommer, er Jasmine den første, der møder mig i døren. Hun kan kende mig fra mit første besøg. Jeg tager overtøjet af og skifter til sanddaler. En hel dag indenfor i udendørs sko er ikke lige min kop te.

Det viser sig, at en stor del af personalet er fraværende på grund af sygdom med mere. Karen er den eneste faste på stuen. Hun skulle have holdt møde om de kommende skolebørn, men det er nu udsat. Kort tid efter kommer en vikar, som er et kendt ansigt i huset. Vi sætter os omkring det store bord midt på stuen og klipper, tegner og leger. Jeg synes selv, kontakten til børnene er fin. Jeg går også ind i konflikter – de få der er. En pige vil ikke dele Børnehusets sakse og farver med andre, men forsøger at hamstre dem.

Jeg er en tur på Blå Stue for at spidse blyanter. Vidunderligt, at personale og børn bare accepterer min tilstedeværelse. Der er ingen tvivl eller mistillid at spore. På vejen tilbage møder jeg drengen fra det første besøg, som bliver lige så glad for mig som sidst.

Sent på formiddagen er der samling. Børnene leger selvvalgte lege, som kræver koncentration og overholdelse af regler. Jeg kan nu ikke se, der skulle være noget specielt ved denne samling, sådan som det var beskrevet i det papir, Karen har givet mig ved første besøg.

En dreng tegner en vej op til himlen. På vejen er en seng. Jeg spørger, om det er fordi man kan drømme sig op i himlen. Drengen er meget mere konkret og jordbundet: Det er naturligvis, fordi der er langt til himlen, så man er nødt til at sove undervej. En pige giver sit besyv med: "Det tager hele livet". På sin vis en tankegang, som rammer manges religiøse forestilling om et liv efter døden... Jeg fortæller, at mange tror, at man kommer i himlen, når man dør. Igen er drengens tanke præget af primær viden: "Min morfar" er i jorden.

Vi snakker om at blive brændt eller begravet. På den måde kommer samtalen langt omkring, skabt af nogle få streger på et stykke papir.

Jeg kommer i god tid. Jeg skal nå at falde til ro og have såmeget overskud som overhovedet muligt. Jeg er spændt... Aftalen er, at Karen vælger de børn, som skal med mig i værkstedet. Hvem mon det er? Jeg kender jo de fleste af børnene fra besøget i går. Det er min fornemmelse, at Karen vil vælge nogle "nemme" børn – personligt mener jeg, at jeg kan klare mange flere børn end de aftalte fire; og der kan sagtens være både urolige og (begrænset) konfliktskabende børn imellem. Samtidig glæder jeg mig over, at jeg som studerende kan tillade mig den luksus at gå af sides med fire børn en hel formiddag. Det skal nok blive spændende...

Da jeg kommer ned på stuen, sætter jeg mig igen ved det store bord. Der er højt aktivitetsniveau. Nogle børn har fået fat i limstifter, som de bruger som maling: De tværer et tykt lag lim på et stykke papir og maler med oliekridt ovenpå. Jeg tænker over balancen mellem kreativ udfoldelse og fråds.

På det tidspunkt er jeg først lige begyndt at læse *Værkstedet* og er ikke kommet til de sider, hvor Ulla Steen Christiansen reflekterer over netop brugen af limstift. Hun beskriver balancen mellem *"nytteløs beskæftigelse og reel eksperimenteren (...)* Hvad ville der være sket, hvis jeg midt under eksperimentet havde skældt ud og hevet limstiften ud af hænderne på hende med formaninger om, at limstifter sandelig er dyre, og at det var noget svine-ri?"²⁸

Uden at være tyngt af dette forlæg finder jeg min egen balance, som set i bagklogskabens lys nok bærer meget præg af at lede børnene over til at klippe i papir i forskellige farver og derefter klæbe dem på de stykker papir, som er smurt over med lim.

²⁸ *Værkstedet*, side 24 – 25.

Da to pædagoger og en vikar er mødt ind, får jeg at vide, hvem jeg skal dele resten af formiddagen med. To drenge og to piger i den ældre ende af børnehavens skala. Jeg får en kort karakteristik af dem: fantasifulde, ivrige, den ene ret stille i det.

Et par af børnene er allerede på stuen, og jeg beder dem finde de andre. Så går vi ind i værkstedet. Der står en del kasser, som kom med fragt i går. Dem stiller jeg ned på gulvet, så er der rigeligt plads til fem. Jeg fortæller børnene, at vi skal tegne, at jeg godt vil tage fotos af dem og at jeg vil optage det hele på bånd. Det er helt i orden. Der er en båndudskrift af både denne og næste dags samtale med i bilaget.

Jeg er dårlig til at huske navne. Det er et stort handicap for en pædagog, men jeg skriver børnenes navne ned for at kunne skele til papiret, hvis det bliver nødvendigt.

Vi kommer til at tale om familien, og jeg skrinlægger omgående ideen om, at de skal tegne en tur eller en oplevelse. Det havde jeg ellers planlagt. I stedet tager jeg selv et stykke papir og tegner og fortæller om min egen familie og min hus. Det er også et emne, som har mange kvaliteter. Først og fremmest beskæftiger det sig med følelser og tanker omkring det allernærmeste i børnenes liv. Børnene virker interesserede: kommenterer, fortæller om sig selv og spørger ind til det, jeg tegner og fortæller.

Børnene får i første omgang to slags papir: groft tegnepapir og hvidt karton. De kan bruge blyanter (HB) og oliekridt. Jeg har på forhånd fået at vide, at de er fortrolige med de materialer. Det er vigtigt for mig, at de tegner og fortæller, ikke at de bruger tid på at blive fortrolige med nye materialer.

Mens vi tegner, kommer vi langt omkring i snakken: båndoptagere, grafitblyanterne, som først bliver introduceret i slutningen af formiddagen, hvordan et kamera og ikke mindst blitzen virker – og om kærester. Desuden snakker vi om brug af farver og løser problemet med at tegne en dreng på et æsel og spørgsmålet om, hvilken farve ræve har.

Ikke mindst fortæller børnene om, hvad de tegner:

Poul Gunnar:

Sine bedsteforældres hus. Døren med et vindue. Et usynligt hus (sit eget hus) med en grøn dør. Et iglotelt med apsis. En strand. En strand mere.

Kasper:

Far. Et æsel. En gulerod til æslet. Et æsel mere. Et slot til æslet. En dreng (sig selv) ovenpå æslet. En pose til gulerødder. Et hegn. En dør i hegnet. Hans familie. En ræv. En rævefælde. Rævens hule.

Julie Cecilie:

Et hus. En dør. Sig selv, som alligevel er en anden. En flot kjole. (Julie Cecilie skriver Julie.)

Jasmine:

Sit hus. Vinduet i soveværelset. En hoppebold. En seng med Jasmine og storesøsteren. Stjerner.

Da vi går ud af værkstedet, opdager jeg, at nogen har sat en gul Post It på døren, hvor der står: "Bjarne arbejder vil ikke forstyrres." Meget betænksomt. Derefter tager vi til samling, hvor børnene fortæller deres kammerater om, hvad de havde lavet i løbet af formiddagen. Samtidig holder de deres tegninger op eller lader dem gå rundt. Det giver mig mulighed for at overvære en anden form for formidling end den, jeg oplevede under selve processen. Nu har børnene bearbejdet deres egne fortællinger og haft mulighed for at bearbejde dem.

Jeg kan godt mærke på børnene (måske med undtagelse af Kasper), at deres fantasi ikke fik rum nok, fordi de er blevet bedt om at tegne familien og deres hus snarere end begivenheder. Derfor beslutter jeg, at jeg til næste dag vil finde på en opgave, som giver deres fantasi større spillerum og samtidig i højere grad lægger op til, at de laver en fortælling.

Efter samlingen spiser jeg sammen med børnene og går derefter en lille time på legepladsen for at fastholde min rolle som en i huset, en ikke fremmed. Jeg går og tænker på at det var godt, vi holdt fast i kun at inddrage fire børn. Den nærhed og fortrolighed, jeg oplevede i værkstedet, var betinget af den lille gruppe, vi var.

Jeg vågner og føler mig sløj. En følelse, som jeg genkender som starten til en regulær forkølelse eller det, der er værre. Hvorfor skal det lige ske i dag? Jeg håber ikke, det påvirker min indsats og sløver min opmærksomhed.

Da jeg kommer til Børnehuset, sætter jeg først båndoptageren frem og kontrollerer værkstedet, inden jeg går ned på Rød Stue. Ved det store bord sidder en dreng på tre år med et sort farvekridt. Han ser meget koncentreret ud, og jeg spørger ham, hvad han laver. Han fortæller, at han vil tegne en sørøver. ”Hvordan er en sørøver?” spørger jeg. ”Han har et træben,” siger drengen og tegner op og ned nogle gange, så det bliver en tyk streg. Så kommer han i tanker om, at der også skal være en hat og et flag. ”Jeg tegner en skat,” siger han og laver en masse prikker på papiret. Da han ser ud til at have tegnet nok skat, spørger jeg ham til flaget. ”Der er krydser på et flag,” siger han. Han kaster sig over at tegne et kranie. Vi snakker om, at det skal se uhyggeligt ud. Vi er enige om, at det er lykkedes ret godt.

Efter et kvarters tid mister han koncentrationen. ”Jeg *kan* altså ikke tegne en sørøver.” Det kan jeg nu ikke give ham ret i: ”Du har fundet ud af, at der skal være et træben og at der er et flag. Skatten har du også tegnet.” Han kigger på mig; forundret over den sandhed, som pludselig går op for ham.

Denne dag øger jeg antallet til fem børn. Kristoffer, som er Kaspers ven, havde allerede første dag i værkstedet bedt om at være med. Jeg er knap kommet indenfor døren, før han og Kasper beder om, at jeg slipper Kristoffer med ”i varmen”. Det ser jeg ingen problemer i, og sådan bliver det.

En uges tid inden mine dage i Børnehuset havde jeg været vikar i en børnehaveklasse. Her havde jeg givet børnene til opgave at lave en tegning fra en tur, de havde været på. De bestemte selv, hvilket regi turen var foregået i; blot skulle det være en tur, de havde været på. Derefter havde jeg bedt om lov til at låne tegningerne, hvilket de fleste sagde god for.

Disse tegninger viser jeg nu til børnene i tegneværkstedet. De er meget, meget interesserede. Måske, fordi tegningerne repræsenterer en verden fortalt af *skolebørn*. Det er en verden, som ligger de fem børn ikke alt for fjern, men alligevel er relativt ukendt og derfor spændende.

Børnene i Børnehuset får at vide, at de gerne må tegne en opdigtet tur. Jeg har valgt det emne for at opfylde begge de mål, jeg har opstillet for i dag ud fra erfaringerne i går: at give deres fantasi stort spillerum og lægge op til, at de laver en fortælling. Som jeg lovede dem i går, må de også gerne tegne videre på deres første tegninger, hvis de ikke er blevet færdige. Vi bruger de samme materialer som i går: to slags papir og tre slags tegneredskaber.

Også i dag går snakken. Mere fantasifuldt og ustruktureret, men knap så levende som i går. Først og fremmest har børnene en del kommentarer til de tegninger, jeg viser dem. De har spørgsmål både til indholdet og teknikken.

Vi snakker også om en rejse ud i verden, om Disneyland, om at Mickey Mouse er en slags Diddl, om skove så små at 3-årige kan gå alene derind, om at skrive sit navn, om hvad de mon får at spise til middag i Børnehuset i dag, om alle spændende ting på Børnehusets loft, om mon nisser og julemanden findes i virkeligheden, om nullerkoner, om en guldskat, om lava, om Egons mange øgenavne til Olsen Banden, om Poul Gunnar mon virkelig kan flyve, om hvordan man fanger nisser – og hvad fanger man, hvis nisser ikke findes, om hvordan man laver vintergækker, og (igen) om kæster og forelskelse.

Det er tydeligt, at de husker godt, hvad vi lavede og fortalte i går. De henviser til det og bruger elementer derfra.

De enkelte børn har tegnet mange forskellige ting:

Poul Gunnar:

To spejderlejre. En strand med en skov. En sav. Nullermænd. Et nullermenneske. Et hjerte. (Poul Gunnar klipper sine tegninger ud. Han laver også et gækkebrev.)

Kasper:

Et æsel i en skov, som bliver til Far, der står mellem to træer og saver brænde. En sav. (Kasper skriver sit navn.)

Kristoffer:

En strand. Sig selv i en stol på stranden. Et egetræ Kruseduller, man kan male inden i. (Kristoffer skriver sit navn.)

Julie Cecilie:

En pige, som står udenfor i solen og danser. Et hjerte. Mønster på tøj. (Julie Cecilie klipper et gækkebrev.)

Jasmine:

Mickey Mouse, som blev til en kæmpe stor Diddl. Et menneske, som er klædt ud som bjørn. Den bliver til hende selv i Storesøsters bjørnekostume. (Jasmine klipper et gækkebrev.)

Det er med andre ord lykkedes mig at flytte børnenes fokus fra sig selv til et (reelt eller fiktivt) miljø omkring dem.

Værkstedet slutter og jeg aftaler med Karen, at jeg kommer forbi næste uge med en kopi af de sider, som handler om Børnehuset. Der er samling, og jeg går op for at sige farvel til børnene og at jeg har haft det rart. Det er ikke bare noget, jeg siger. Børnehuset har været et varmt bekendtskab.

På vejen til seminariet for at aflevere båndoptageren tænker jeg på at jeg ikke føler mig så syg mere. Alligevel synes jeg, jeg var mindre veloplagt i dag. Der er flere løse ender end i går. Det har også påvirket børnene, tror jeg. Nå så fik jeg også *den* erfaring med i mit speciale.

REFLEKTION OG EVALUERING

Mit formål med at lave et forløb i Børnehuset var at undersøge, om mine forventninger holdt samt at prøve mig af på forskellige måder. Jeg havde sat mig for at tale meget med børnene og vise interesse for deres arbejde ved at være åben og spørgende. Hvis de ikke troede sig i stand til at tegne, hvad de gerne ville, skulle jeg hjælpe dem til at finde deres egen opfattelse af motivet. Desuden ville jeg opleve forskelle i at løse den samme opgave.

Jeg har lavet en udskrift af samtalen i værkstedet som bilag i dette speciale. Jeg bruger en del af disse replikker i dette kapitel. De enkelte replikker er nummererede, så man hurtigt kan finde den sammenhæng, de er taget fra. Det vil være en forudsætning for at få fuldt udbytte af dette kapitel, at bilag 5 og 6 er læst.

Vise interesse

Med korte og ved første blik intetsigende replikker kan man vise en interesse, som fortæller ”jeg synes, det lyder interessant. Jeg vil gerne vide mere.” Det bruger jeg f.eks. her:

138. Bjarne: Det er din far, du er ved at tegne, siger du?
139. Kasper: Ja, men jeg er ikke så vant til at tegne, så det bliver lidt anderledes...
140. Bjarne: Ja, men når du så fortæller mig, hvad det er, du tegner, så er det jo helt fint.
141. Kasper: Så vil jeg tegne et æsel.
142. Bjarne: Og I andre, I tegner jeres...? Du siger, du tegner et æsel?
143. Kasper: Ja.
144. Bjarne: Er din far et æsel?
145. Kasper: Nej, men det er fordi vi har sådan et æsel, som går ude på vores... græs.
146. Bjarne: Ja. Oj.
147. Kasper: Og den har sådan et... den går og gumler på sådan noget... en gulerod.
148. Bjarne: Ja.

149. Kasper: Den er ret stor, vi har sådan en gulerodsmark. Engang da vi spiste gulerødder, så kom æslet lige ind i huset og spiste alle gulerødderne.
150. Bjarne: Sikke da noget.
151. Kasper: Der stod på pakken, hvor de havde været, at de skulle stilles ude i haven, ellers kunne de ikke få luft. Men vi stillede den ude i haven. Så da æslet den så... så begyndte den og æde. Så da vi skulle til at spise, så var der overhovedet ikke noget tilbage.
152. Bjarne: Det var der ikke?

Først forsøger jeg at fjerne Kaspers usikkerhed, så kommer jeg med en sjov bemærkning, som sætter tingene lidt på hovedet. Det tvinger Kasper til at forklare, hvad han *virkelig* mener.

Det er nu ikke altid, det lykkedes at bruge dialogen til at få flere nuancer med i tegningerne. Poul Gunnar er i hvert fald for smart til at hoppe på den engagerede studerendes ide. Da han har tegnet sine bedsteforældres hus, kunne det vist være nok:

185. Poul Gunnar: Nu er jeg faktisk færdig med at tegne.
186. Bjarne: Kan du ikke tegne din bedstefar der?
187. Poul Gunnar: Han ligger altså og sover.
188. Bjarne: Nå.
189. Poul Gunnar: Min bedstemor, hun er inde i huset.

Sådan en logik er det svært at hamle op med... I stedet prøver jeg fra andre vinkler, indtil jeg finder ud af, hvad Poul Gunnar gerne vil fortælle noget om. Han vil fortælle mig om den gang, han var på spejderlejr og sov i et telt. Da først vi er kommet så langt, er alle blokeringerne borte og der er åbnet en dør for Poul Gunnar, som tegner og fortæller længe og detaljeret.



I *Bo's Billedbog* er der et eksempel, hvor Bos lærer beder Bo (+ resten af klassen) klippe biler ud af blade og klæbe dem op på egne tegninger af omgivelser, hvor biler normalt er. Bos opmærksomhed flyttes fra biler til byen. *"Og den pædagogiske opgave fører til, at Bo må flytte interessen for bilen til interessen for miljøskildringen og sammenhængen mellem biler og miljø."*²⁹

At se på andre børns tegninger

Der kommer mange spændende kommentarer til de tegninger, børnene ser. Et særligt stort materiale fik jeg ved at vise dem tegningerne fra børnehaveklassen, jeg havde været vikar i. Det kan være en vurdering: om tegningen er flot. Det kan være kommentarer om, hvad tegningerne ligner. Der kom også spørgsmål til, hvorfor tegningerne er, som de er:

²⁹ *Bo's Billedbog*, side 127

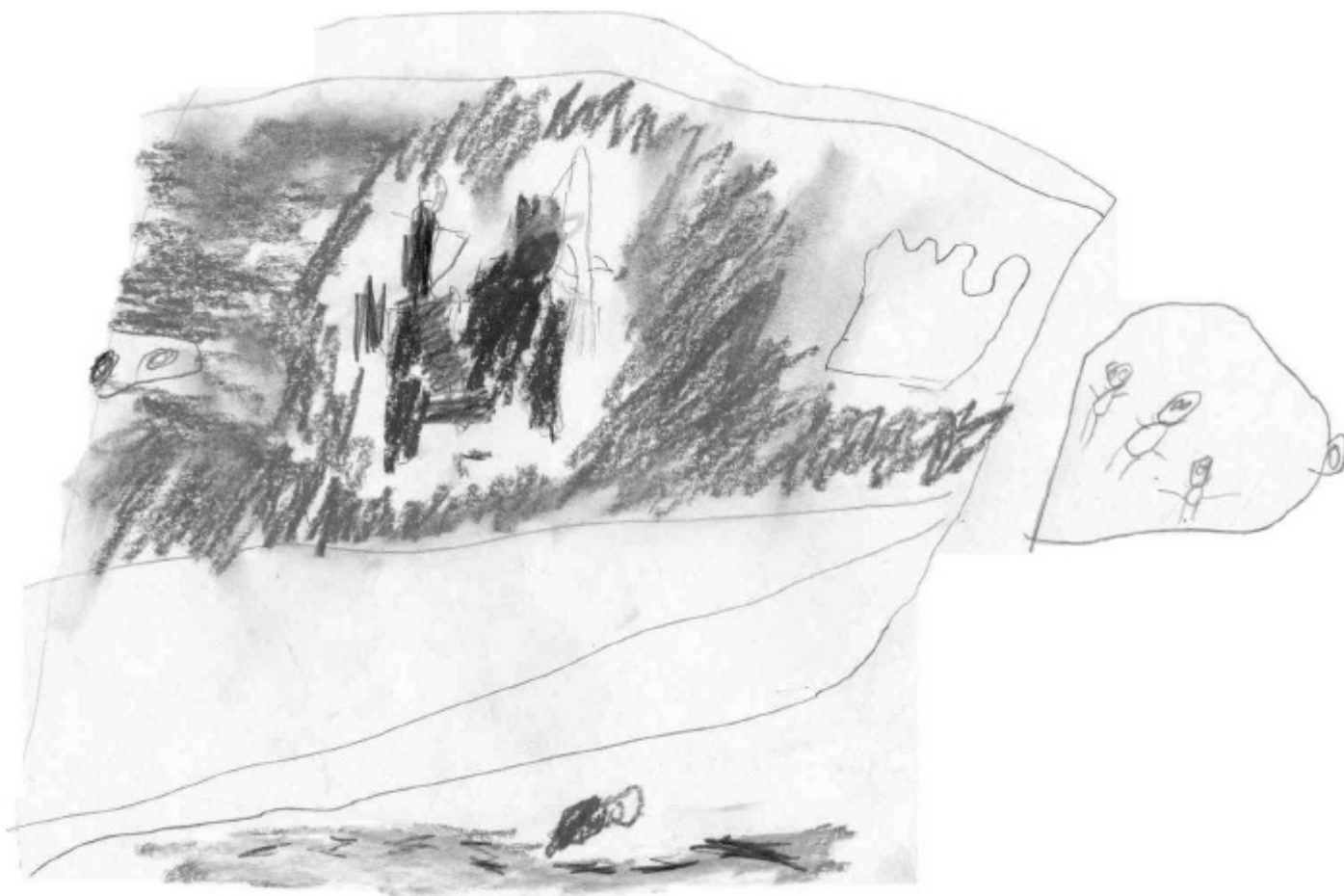
Poul Gunnar: Hvorfor er der så lange arme?
eller

748. Jasmine: Hvorfor har moren kun en streg
som krop?

Generelt er der mange eksempler på at de fem børn hjælper hinanden med inspiration og gode råd. Nogle gange uopfordret! Naturligvis lader de sig også påvirke af hinanden. I mit forløb kunne jeg mærke, at påvirkningen blev større, jo længere vi kom hen i forløbet. Det tyder på at trætte (læs: mattede) børn nemmere lader sig påvirke af hinanden.

Tegninger med historier

En del tegninger har spring i både tid og sted. Kasper fortæller længe om sin tegning.



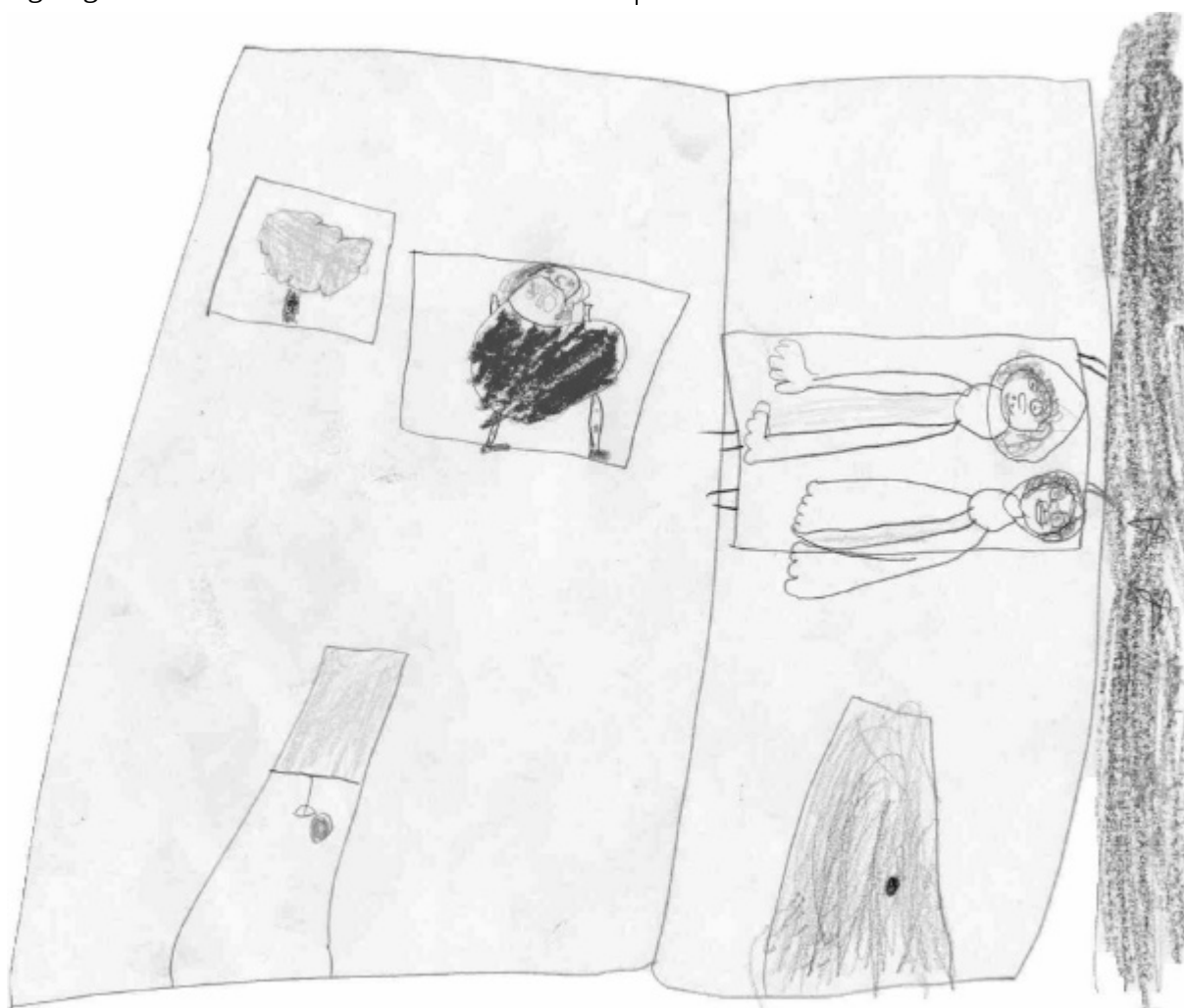
Kasper, 5 år.

429. Kasper: Jeg har tegnet et hus og min far og min mor og min lillesøster og der giver jeg vores æsel mad. Her er en masse græs, den kan gå og æde. Så har jeg tegnet det slot, den bor inde i. Et kæmpestort slot. Vi har bygget. Og så har vi så noget hegn over. Og så har jeg tegnet en skyder, hvis nu ræven kommer. Og hvis den herovre... hvis vi skyder den derovre, så skyder vi den bare derovre. Og det er så der. Fordi vi står og sigter. Så mangler jeg faktisk ræven.

Han formår endda at komme frem til, at "hvis... så". Der sker noget dér og dér og dér. Det fortæller om en stor forestillingsevne. Også Jasmine har flere tidspunkter og forskellige synsvinkler på den samme tegning:

448. Jasmine: Jeg har lavet et hus, og det er døren.
 449. Bjarne: Mm.
 450. Jasmine: Så går man ind. Jeg er omme i haven. Og så hopper jeg på en hoppebold.
 451. (Her vendes båndet)
 452. Bjarne: Det du sagde, det var, at da det blev aften, så gik I ind i jeres seng. Det er det, vi kan se deroppe?
 453. Jasmine: Ja, det er himlen.
 454. Bjarne: Ja. OK. Og så det blå dér, det er himlen om natten med stjerner?
 455. (...)
 456. Bjarne: Hvem er det så, der ligger og sover der?
 457. Jasmine: Mig og min søster.

Hun har fået nogle vigtige ting med fra sit liv: Hjemmet, hoppebolden og storesøster. Det trykke, det sjove og venskabet.



Jasmine, 4 ½ år

Børn tegner det, de ved

At børn tegner, det de ved, fik jeg et godt eksempel på Poul Gunnar havde lavet en strand og var så begyndt at tegne vandet. Han kom til at tegne blå ind over stranden, men det stemmer godt overens med hans viden om vand:

516. Poul Gunnar: Det er fordi der nogen gange kommer vand ind på land.

En verden i forandring

Der er mange eksempler på at tegningens motiv ændrer sig undervejs i processen. Sandsynligvis endnu flere, end båndudskriften fortæller. Jeg forestiller mig, at det ofte sker ubevidst og i hvert fald usagt. Ikke desto mindre giver børnene ofte udtryk for, at deres tegninger ender et andet sted end det oprindelige mål.

F.eks. hvis man tegner et menneske, som så ser ud som et æsel:

756. Kasper: Ja, men jeg er ikke så vant til at tegne, så det bliver lidt anderledes...

Så kan man jo bare fortælle videre om æslet og glemme, at det ikke blev det planlagte menneske. Det kan også være, fordi man slet ikke *vidste*, hvad man tegner.

862. Jasmine: Først prøvede jeg på at tegne Mickey Mouse, men så vidste jeg, at jeg var i gang med at tegne en stor kæmpe Diddl.

Som barnet, der kigger på en billedhugger, som lægger sidste hånd på værket: *"Hvordan vidste du, at der var en mand inden i?"*

Hvordan tegner man en dreng på et æsel?

Det sker naturligtvis, at man vil tegne noget, som man ikke lige har et billede af. Kasper ville tegne sig selv oven på et æsel. Det har han ikke prøvet før, så han ved ikke, hvordan han skal begynde. Heldigvis har han tegningen af æslet at forholde sig til. Han ved også hvordan man tegner et menneske. Det nye for ham er at kombinere disse to ting:

177. Kasper: Jeg sad oppe med sådan en klump gulerødder. Så hver gang den var færdig, så fik den en igen.
178. Bjarne: Så sad du ovenpå æslet? Og nu vil du gerne tegne dig selv oven på æslet?
179. Kasper: Ja.
180. Bjarne: Kan du huske... Kan du huske hvor dine ben var henne?
181. Kasper: De var hernede.
182. Bjarne: Ja. Så tegner du dine ben dernede. Kan du huske hvor dit hoved var?
183. Kasper: Det var heroppe.
184. Bjarne: Ja. Så har du næsten tegnet dig selv. (...)
195. Kasper: ? (kan ikke høres)
196. Bjarne: Oj ja, det kan jeg god se. Du lyder hele tiden som om, du ikke synes, du tegner. Jeg kan sagtens se. Det er dig, der sidder oven på æslet der.

Det er også en svær opgave, Kasper har stillet sig selv. Han skal flytte perspektivet fra rytteren (sig selv) til betragteren. Han har ingen erfaringer med at se et menneske på et æsel. Hvis han havde, var det uden værdi for ham. Hans mål er at tegne sig selv oven på æslet – det har han nemlig en så klar forestilling, at han kan udtrykke den i tegning. Karen har efter forløbet bekræftet mig i, at Kasper altså ikke har noget æsel i virkeligheden, hvilket blot viser endnu mere om kvaliteten af hans fantasi.

Poul Gunnar løber ind i det samme problem lidt senere. Han går helt i stå og sidder og kigger på papiret. Hvis han ikke havde fået hjælp, ville han mest sandsynligt have givet op og lavet noget andet. Hvis han ikke sad i værkstedet, ville han nok forlade bordet og finde på noget helt andet end at tegne.

308. Bjarne: Poul Gunnar, er det sådan, at du ikke ved *hvordan* du skal tegne, det du vil tegne – eller sådan at du bare ikke ved, hvad du vil tegne? Fordi jeg vil gerne hjælpe dig med at lære at tegne. Hvis du siger "Jeg kunne godt tænke mig at lære at tegne... (noget uforståeligt)... eller mig selv".

309. Poul Gunnar: Jeg vil gerne tegne telte.



310. Bjarne: De telte, er det nogen, der er spidse? Eller sådan nogen, der er helt runde? Man kan få sådan nogen der ligner... kender du igloer?
311. Kasper: Igloer.
312. Bjarne: Jeg tænker på, om de telte...
313. Poul Gunnar: Hej! Sådan et telt har vi! En iglo.
314. Bjarne: Ja. Sådan helt rundt? Ja.
315. Poul Gunnar: Ja, men der sover jeg altså i.
316. Bjarne: Så prøv og tegn sådan en helt rundt. Du må... altså sådan som du ser det.
- (...)
319. Bjarne: Det der, er det så sådan en... en apsis, altså hvor man går ind i teltet? Det er igloteltet, ikke?
320. Poul Gunnar: Ja. Det er lige her, hvor man går ind.
321. Bjarne: Ja.
322. Poul Gunnar: Der er mange døre omme på hver en side. Der er.



Poul Gunnar, 5 ½ år: Telt.

Da han først er kommet i gang, udbygger han sit skema af et telt med døre og endda et komfur i apsissen. Det ender endda med, at han tegner gasflasken, som hører til. Den tegner han dog et andet sted, sandsynligvis for ikke at ødelægge helheden, hvis gasflasken ikke lykkes. Det viser sig også, at han ikke er tilfreds med resultatet:

419. Poul Gunnar: Det blev ikke det, jeg ville.

Senere brugte han sin erfaring med at prøve svære detaljer et andet sted. Han tegnede en strand, og da han var tilfreds med den, kopierede han den over på den store tegning.

Hvordan laver man en grå?

Hvor jeg er tilbageholdende med at give børnene mine færdige løsninger på hvordan man tegner dette og hint, har jeg ingen skrubler med at hjælpe dem med tekniske problemer. F.eks. hvad man gør, når en bestemt farve ikke lige er til rådighed:

266. Julie Cecilie: Så skal jeg bruge... hvor er den grå henne?
267. Bjarne: Der er ikke rigtigt nogen grå. Ved du, hvordan du laver en grå?
268. Julie Cecilie: Næ
269. Bjarne: Du tage en sort, og så laver du noget hvidt henover.
270. Julie Cecilie: Bliver det så til grå?
271. Bjarne: Det bliver så til grå, ja. Du kan lige prøve på et stykke papir her først. Du skal først lave sort. Sådan. Så maler man hvidt henover.
272. Julie Cecilie: Se, nu bliver det gråt.

Julie Cecilie ved ikke, hvor den grå er henne. Jeg viser hende, at den ligger i blandingen af den sorte og den hvide. Jeg fortæller også at man bruger den sorte først. Da hun er lidt tvivlende, får hun et andet stykke papir at eksperimentere på. Nu, hvor hun har forstået metoden, står det hende frit at gå videre med at blande andre farver på samme måde. Dagen efter havde hun desværre glemt det.

Kasper har også et problem med farver. Her er problemet blot, at han ikke ved, hvilken farve ræve har. Heldigvis kan de andre tre hjælpe ham, så han til sidst finder et tilfredsstillende svar. Han går så meget op i det, at han kun tænker på ræven, længe efter resten er gået videre med grafitblyanter og helt nye motiver. Senere lykkedes det ham at få først Julie Cecilie og dernæst alle de andre med i en brainstorm om, hvordan en ræv ser ud. Det viser, at børn kan samarbejde, og at en tegneproses kan give dem erfaring i samarbejde.

I dette kapitel vil jeg kort skitsere nogle af de ideer, jeg ikke har beskæftiget mig med i specialet. Det kan ses som løse ender, men jeg betragter det mere som fravalg.

Jeg er undervejs stødt på spændende emner og problemstillinger, som jeg har været nødt til at lade ligge. Enten af rent tidsmæssige årsager eller fordi jeg ville forblive tro mod mine problemstillinger. I andre tilfælde var det, fordi det slet ikke var relevant for et speciale i pædagoguddannelsen. Jeg kan kun håbe, at jeg på et senere tidspunkt får mulighed for at tage dem op, f.eks. i en senere ansættelse som pædagog. Jeg medtager dem her for at andre eventuelt kan lade sig inspirere.

Ideer til forløb

Jeg har valgt ét bestemt forløb, som jeg lavede i Børnehuset. Jeg har fokuseret meget på børnenes fortælling. Andre forløb kunne dreje sig om musik, bestemte emner, fælles tegning, brug af andres billeder eller at lave en kalender.

Musik i tegneprocessen

Sporer musikken børnene ind på en bestemt stemning og en bestemt situation? Gør det noget, hvis det sker? Hvordan påvirker det børnene at høre musik, mens de tegner?

Man kan også lave en drømmerejse til musik. Først hører de en fortælling om en rejse. Man skal vælge så åben en fortælling, at der er plads til mange individuelle billeder hos børnene. Børnene visualiserer og formulerer efterfølgende deres indre billeder på papir.

Der er naturligvis meget musik, som er velegnet til at underbygge en fantastisk fortælling. Vælg noget musik, som passer til fortællingen. Hvis man ingen ideer har, kan jeg anbefale så forskellig musik som Smetana: *Ma Vlast/Mein Vaterland*, Knud Møller: *Den sidste slæderejse* eller noget af Pink Floyd.

Tegninger omkring et bestemt emne

Man kan starte med at give børnene fælles oplevelser og bagefter lave et tegneværksted, hvor den fælles ramme er oplevelsen. Det kan f.eks. være en tur i skoven. Det giver øgede mulighed for samtale, da børnene har en fælles referenceramme.

Hvis man vil, kan man jo bede børnene lave tegninger både før og efter den fælles oplevelse. Det giver pædagogen mulighed for at gøre iagttagelser af en eventuel (og forventet) udvikling.

Fælles tegning

Lav et kæmpe stykke papir ved at bruge en rulle papirdug eller klæbe flere stykker papir sammen. Ved færre børn kan man blot bruge en bagside af en stor plakat. Lad børnene gå til og fra. De kan tegne alt efter lyst.

NB. Det er en god gaveide til en medarbejder, som forlader institutionen.

Brug af andres billeder

I mit forløb har jeg (ud over børnenes egne tegninger) brugt tegninger fra en børnehaveklasse og mine egne. Man kunne også lave et forløb, hvor man kigger på professionel kunst. De fleste kunstmuseer har af og til specielle udstillinger for børn, hvor der evt. er den guide, som giver til ideer til, hvordan børnene kan arbejde med billeder.

Man kan også vælge at bruge de faste udstillinger. Det giver den mulighed, at man kan få erfaring med, hvordan børnene reagerer på de forskellige billeder.

Jeg har selv tidligere brugt begge muligheder på Esbjerg Kunstmuseum med SFO-børn.

I stedet for at spørge ind til en vurdering med ”Hvilken tegning synes du bedst om?” kan man stille spørgsmålet ”Hvilken tegning ville du gerne have tegnet?”

Også dette har jeg brugt i en SFO samt hjemme med min ældste pige: Man køber en rulle papir af den slags, der bruges til regnemaskiner med strimmel (eller gammeldags kasseapparater). Man hænger rullen op og inddeler den i dage, startende nedfra. Hver dag kan man klippe en dag af. Efterhånden, som man ruller mere papir ud, skrives flere dage på Datoen skrives på hver dag.

Som eksempel har jeg vist min ældste datters kalender februar/marts i år. Luna har brugt denne type kalender i ca. 2 ½ år, altså siden hun var 4 år. En forklaring er vist nødvendig:

Hvis man starter nedefra markerer huset, at det er en skoledag. Cirklen viser SFO'en, hvor hendes gruppe hedder Solen. Tidligere tegnede jeg en rigtig sol, så blev den stiliseret til blot en cirkel.

Kvindetegnet med en streg over viser, at Mor ikke er hjemme den 24. om aftenen.

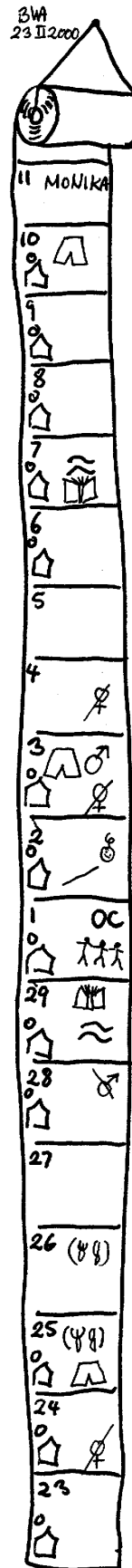
Den 25. er der et par shorts: Luna skal have gymnastiktøj med i skole. Gaffel og kniv viser, at vi får en gæst til aftensmad, parenteserne, at vi ikke havde en sikker aftale.

På tirsdage er der biblioteksdag i skolen og Far tager hende med til svømning på Seminariet. Det vides med henholdsvis en bog og bølger.

Lunas klasse, 0.C, har klassefest 1. marts. Dagen efter er der forældresamtale i Lillesøsters vuggestue. Her er Luna nødt til at komme med. Der er en stejl bakke lige inden vuggestuen, vist med den skrå streg.

Luna er blevet så gammel, at hun selv kan tegne sin kalender, hvilket hun også i vid udstrækning gør.

På grund af flytning har hun ikke set veninden fra børnehaven i 9 måneder og 2 dage. Hun er nu så gammel, at hun selv kan stave til Monika. Jeg kan forudse, at den tegnede kalender efterhånden erstattes af en skrevet kalender...



Andre specialeegnede emner

Man kunne også arbejde med forskellen på tegnekulturen hos drenge og piger eller forskelle på 3- og 6-åriges tegninger.

Et emne, som jeg slet ikke har berørt i dette speciale, er computertegninger. Brugen af computere giver børnene adgang til et helt andet billedmedie, end jeg selv havde som barn.

Desuden er der muligheden for at bruge de mange værktøjer til selv at lave tegninger og endda tegnefilm.

Man kunne arbejde med legetøj som indirekte erfaringer (= sekundære indtryk). At børn tegner hunden med et smil, fordi det har tøjhunden derhjemme.

PÆDAGOGENS KOMPETENCER

I dette kapitel vil jeg opsummere, hvad jeg betragter som værdifulde kompetencer i pædagogisk arbejde med samtale og fortællinger omkring børnehavebørns tegninger.

Karin Waldhausen giver et bud på det, hun kalder æstetisk kompetence:

- ”Evne til at fordybe sig
- evne til at være i nuet
- overensstemmelse mellem det man er og det man gør
- evne til at slippe sig selv og gå med
- evne til at lytte med andet end ørerne
- evne til at udtrykke sig i kunstnerisk form (billedet, fortællingen, dramaet, musikken)
- evne til at kvalificere barnets udtryk (finde, fastholde og omsætte spor i æstetisk form).”³⁰

Karin Waldhausen mener ikke, de fem første pinde er noget problem for børn, men hvordan forholder det sig for pædagogen?

Jeg mener, at en del af disse kompetencer er noget, som ligger dybt i den enkeltes personlighed. Det betyder ikke, at det på forhånd er formålsløst at arbejde med det. Tværtimod tror jeg på at det bare er med at komme i gang. Hver enkelt pædagog har sikkert sin individuelle måde at arbejde med kompetencerne på. Det kan være ved at male eller tegne. For mit eget vedkommende har jeg fundet ud af, at det giver meget at fortælle historier uden på forhånd at vide, hvordan de ender. Jeg spiller og synger også meget med børn. Andre vil finde andre veje.

Gennem sådanne kreative aktiviteter udvikler og fastholder pædagogen sine evner til at:

- Give plads til kreativitet, også selv om det betyder kaos, rod og uoverskuelighed.
- Godt kendskab til det enkelte barn (udvikling, behov, styrker og svagheder).
- Være nærværende.
- Være synlig og interesseret.
- Spørge åbent.

Alt sammen kompetencer, jeg har vist nødvendigheden af i dette speciale.

Disse kompetencer handler om pædagogens måde at være på. Jeg mener, det er det vigtigste, men der er også nogle mere praktiske styrker, man kan trække på. Jeg har savnet disse styrker hos mig selv i arbejdet med specialet, men er overbevist om, at det især skyldes, at jeg kun har boet i Århus siden sidste sommer og kun kender mine egne børns institutioner.

Det er f.eks. en styrke at have et netværk. Det hjælper at vide, hvem man kan spørge, hvor man kan tage hen for at få inspiration. Jeg tror ikke, man kan overvurdere vigtigheden af at kende nogen, som kender nogen, der arbejder med lige netop det, jeg søger. Det er vigtigt at begå sig i miljøet.

Endelig kan man skaffe mange materialer billigt eller gratis, hvis man har forbindelser til f.eks. trykkerier eller møbelfabriker (se kapitlet Tegneværkstedet).

Mit forløb i Børnehuset var sikkert blevet anderledes, hvis jeg havde haft større kendskab til de materialer, de havde. Som pædagog i en hvilken som helst institution skal man sætte sig ind i de forhåndenværende materialer, deres brug, deres styrker og begrænsninger.

³⁰ Et hul i tiden, side 9.



KONKLUSION

I dette kapitel vil jeg konkludere på mine mål såvel som mine problemstillinger. Af den grund er der henvisninger til de sider her i specialet, jeg henter mine konklusioner fra.

Konklusion på mål

Jeg havde på forhånd gjort mig tanker om, hvordan en samtale om børns tegninger kunne forløbe.³¹ Jeg synes selv, det i meget stor grad er lykkedes at føre disse tanker ud i praksis.

Jeg har sat mig ind i andres tanker omkring begreberne fantasi, kreativitet og æstetik og derefter selv gjort mig tanker herom.

Mens jeg skrev specialet, opdagede jeg, at jeg ikke havde de store problemer med at udtrykke mig omkring det visuelle udtryk, tegninger repræsenterer. Det er sandsynligvis en følge af, at jeg har læste relativt meget litteratur.

Mine sidste mål hænger stadig lidt. Jeg har selv tegnet: dels i forløbet og dels derhjemme, men ikke i det omfang, jeg på forhånd havde forestillet mig. Det er også det eneste punkt under min metode, jeg har forsømt.

Jeg har dog konstateret, at min lyst og evne til at tegne ikke er blevet mindre, siden jeg begyndte at tegne mindre ved 23 års alderen.

Heldigvis er det lykkedes mig at komme på et hold til Særligt Fordybelse, hvor jeg kan råde bod på det.³²

Konklusion på problemstillinger

Jeg havde en formodning om, at der mellem samtalen og tegneprocessen var en indbyrdes påvirkning. Det har mit forløb i Børnehuset bekræftet mig i. Det er muligt at tage afsæt i tegninger, når man har en samtale med et barn – og denne samtale påvirker igen barnets valg af motiv.

³¹ Se kapitlet *Overvejelser omkring pædagogisk forløb*.

³² Se bilag 13.

Denne vekselvirkning støtter man som pædagog ved at spørge åbent, ved at sætte sig ind i barnets hensigt (mål) og ved at være imødekommende overfor barnets synspunkter. Det er de væsentligste pædagogiske kompetencer.³³

Ud over samtalen er det fremmende for barnets lyst til at tegne, at der er materialer til rådighed, hvor barnet i forvejen færdes. Et udvalg af materialer, som giver valgfrihed uden at fjerne overskuelighed, er passende.³⁴

Som gruppe er børn en pose blandede bolsjer – som voksne også er det. Børn har en tendens til at synes bedst om billeder, som er overskuelige og tydelige. Det gælder også deres egne billeder.³⁵

Man kan ikke tale om en særlig børne æstetik, hvis man ser æstetik som en måde at betragte verden på. Forskelle kan begrundes med børns generelt mindre erfaringsgrundlag og voksnes mindre fortrolighed med at bruge fantasi.³⁶

Kreativitet opstår i en symbiose mellem fantasi og den skabende proces. Gennem kreative processer kan man gøre sig bevidst om, hvem man er – og ikke mindst fastholde denne bevidsthed.³⁷

Derfor er kreative processer omkring emner, som vedrører barnet selv og dets nærmeste omgivelser, mere værdifulde end andre.

Konklusioner, som ligger udenfor mine mål og problemstillinger, findes på næste side som mit personligt udbytte.

³³ Se kapitlet *Pædagogens kompetencer*.

³⁴ Se kapitlet *Tegneværkstedet*.

³⁵ Se kapitlet *Æstetik*.

³⁶ Se kapitlet *Fantasi*.

³⁷ Se kapitlet *Kreativitet*.



Jeg valgte at skrive om børnehavebørns tegninger, fordi det var et emne, jeg følte mig meget uvidende overfor. Det har jeg ikke fortrudt. Specialet har været en kærkommen lejlighed til at fordybe mig i et emne, jeg er blevet mere og mere optaget af.

Ud over det rent faglige udbytte har jeg lært nogle ting om mig selv og min måde at arbejde på. Også denne del har været overordentlig lærerig. Det er noget, jeg kan bruge både i resten af min studietid og i mit kommende virke som pædagog.

Erfaringer med mig selv som studerende

Blandt andet har jeg fundet ud af, at jeg er i stand til at arbejde selvstændigt og ikke har haft problemer med at komme i gang, selv om jeg kun har haft mig selv til at svinge pisker og vifte med guleroden, når der har været trælsperioder. Til gengæld har jeg erkendt, hvor træls det er, ikke at have nogen at udveksle synspunkter med i dagligdagen. Jeg kan ikke anbefale nogen at lave speciale alene.

Indtil sidste sommer var det syv år siden, jeg havde studeret, bortset fra ugekurser og endagskurser. Den sværeste omvæltning har været at læse noget, som ikke var "pensum". Mens jeg var i arbejde, var det en pause i al praksisen at læse pædagogiskfaglige tidsskrifter. Som studerende kunne jeg se, at stakken påanbordet med *VERA, 0 – 14* og lignende voksede.

I løbet af specialet har jeg genopdaget, hvor mange spændende tanker, bøgernes verden indeholder. Jeg er sikker på at jeg vil kaste mig over stakken med ny appetit.

Desuden kunne jeg glæde mig over, hvor meget jeg huskede fra lærerseminariets grunduddannelse i formning på for 10 år siden, da jeg kom i gang med *Kreativitet og vækst*.

Min hidtidige praksis

Jeg har naturligvis også gjort mig tanker om min hidtidige praksis med tegninger. Mens jeg var lærer, bar min praksis præg af, at tegning var et element i en sammenhæng, hvor andre dele var højt prioriteret. Jeg har opdaget, at jeg har brugt mange elementer fra specialet her, men uden mål og uden refleksion. Det har udelukkende bygget på sund fornuft. Jeg brugte tegning i forbindelse med LTG,³⁸ i musik, og i som element i orienteringsfag. Drømmerejsen side 36 har jeg selv brugt flere gange.

Derefter var jeg SFO-pædagog 4 ½ år. Set i bakspejlet kunne jeg med fordel have vidst de ting, specialet har lært mig.

Endelig har jeg vist rigeligt mange gange fortalt, at jeg har to døtre. Udviklingen i den ældstes tegninger har jeg fulgt tæt, men jeg vil utvivlsomt mere kvalificeret støtte den yngste, når hun nu kommer i gang med at tegne.

I hele arbejdet har jeg bemærket, at jeg havde en tendens til også at medtænke dele af det pædagogiske virke, som ikke direkte havde noget med emnet at gøre. Det ser jeg som en styrke, ikke som en svaghed. Jeg ser mig selv som en helhedspædagog, ikke som tegnepædagog eller på anden måde specialiseret i forståelsen "med skyklapper på". Det er mere mig at være den fleksible pædagog, som ser tingene fra flere sider.

³⁸ *Børns billeder*, side 253.

HVORDAN VIL JEG ARBEJDE VIDERE MED EMNET?

Specialet har givet mig lyst og mod på at arbejde videre med tegning. Derfor har jeg overvejet, hvordan det kan ske konkret.

Personligt

Jeg har fået lyst til at yde mine egne børns tegninger større opmærksomhed. Jeg har den lykke at have to piger påhenholdsvis 7 og 1 ½ år. Den ældste har altid været glad for at tegne, den yngste er først ved at komme i gang. (Faktisk er hun i specialeperioden begyndt at skrive.) Efter dette specialeforløb vil jeg igen – efter et par års dalende interesse – bruge tegninger som udgangspunkt for samtaler med mine børn.

Jeg har et behov for at udvikle min tegneteknik. Personligt vil jeg tegne mere, lave skitser af min hverdag. Som en måde at motivere mig selv, vil jeg i højere grad bruge tegninger i breve, når jeg fortæller om mine oplevelser.

Som studerende

Jeg er blevet optaget på ”Tegne/maleværksted”³⁹ i særlig fordybelse, som begynder umiddelbart efter dette speciale. Her forventer jeg dels at blive bedre til at tegne, dels lære nye teknikker. Endelig forventer jeg at lære mere om at arbejde med børn og billeder.

Næste semester kommer jeg i specialepraktik. Det bliver spændende at arbejde med tegning sammen med en helt anden målgruppe.

Som pædagog

Jeg forventer at være færdiguddannet næste sommer. I øjeblikket er mit mål at arbejde i en børnehave, selv om jeg er klar over, at et halvt år i specialepraktik har ændret planerne for mange studerende.

I en børnehave vil jeg fortsætte bearbejdelsen af min måde at samtale med børn. Jeg vil fortsat stille åbne spørgsmål og sætte mig ind i barnets tanker, inden jeg kommenterer dets kreative udfoldelser.

Jeg vil i det hele taget bestræbe mig på selv at kunne leve op til de forventninger til en pædagog, jeg har opstillet i kapitlet ”Pædagogens kompetencer.”

³⁹ Se bilag 13.

LITTERATURLISTE

Denne litteraturliste indeholder det meste af det, jeg har læst og set. Jeg har udeladt litteratur, som jeg ikke har fået noget udbytte af, hverken konkret fagligt eller som inspiration. Jeg har læst mere litteratur, end jeg har set det hos andres specialer. Det skyldes dels et valg, dels er det et udtryk for omstændighedernes nødvendighed. Valget ligger i, at jeg interesserer mig for andres indgange til emne og mener, bøger indeholder megen visdom og mange spørgsmål. Samtidig låder en vis nødvendighed i at finde et alternativ til en medstuderende at udveksle ideer og holdninger med. Ganske vist kan bøgerne kun give envejs kommunikation, men jeg får alligevel et vist indtryk af, hvordan andre forholder sig til mine problemstillinger.

En normal, ukommenteret litteraturliste i et speciale tjener udelukkende det formål at vise, hvad den/de studerende har læst. Ved at lave en kommenteret litteraturliste ønsker jeg at beskrive:

- formålet med at læse litteraturen,
- hvad jeg har fået ud af litteraturen,
- hvad andre vil kunne bruge litteraturen til.

Ikke alle tre punkter er med i kommentarerne til al litteraturen. Det skyldes, at jeg har vurderet, om der er relevans mellem litteraturen og punkterne.

Den kommenterede litteraturliste er ordnet alfabetisk efter forfatter. For overskuelighedens skyld kommer her først en ukommenteret litteraturliste ordnet efter titel:

Ukommenteret litteraturliste

- 📖 *Alle børn kan tegne.* Ruth Højberg-Pedersen.
- 📖 *Barnets skabende udvikling.* Helle Baand Nielsen og Birthe Kragh Svendsen.
- 📖 *Billedbørn.* Connie Bark, Beth Juncker og Birgitte Poulsen (redaktører).
- 📖 *Billeder som udtryks- og erkendelsesmiddel.* Dorte B. Lund og Tina Jensen.
- 📖 *Billedsprog – tegn er tegn på noget.* Jørgen Svenstrup.
- 📖 *Bo's billedbog.* Kristian Pedersen.
- 📖 *Børn og kreativitet.* Jette Lundholm og Berit Huus.
- 📖 *Børn og æstetik.* Keld Grønbæk.
- 📖 *Børnetegning. Udvikling og udtryk.* Karen Vibeke Mortensen.
- 📖 *Børns billeder.* Bodil Havskov Jensen.
- 📖 *Børns billeder – børns verden.* Flere forfattere (se sidst).
- 📖 *Børns billedproduktion i en billedkultur.* Rolf Köhler og Kristian Pedersen.
- 📖 *Børns Billedsprog.* Lise-Lotte Andreasen.
- 📖 *Børns billedverden.* Anna Marie Holm og Lone Thau.
- 📖 *Den flyvende kuffert – en bagage for livet.* Børnehuset på Kanten.
- 📖 *Det eksperimenterende Billedværksted 1.* Anna Marie Holm.
- 📖 *Dine børns billeder.* Ingelise Elverdam.
- 📖 *Drama, eventyr, fortælling...* Kjeld Rasmussen (redaktør).
- 📖 *Drengestreger.* Lise Kjær.
- 📖 *Et hul i tiden.* Karin Waldhausen.
- 📖 *Fisken i hængekøjen.* Lars Henningsen.
- 📖 *Formning.* Arne Fischer.
- 📖 *Formning i Folkeskolen.* Bent Schmidt.
- 📖 *Først var der formløsheden.* Anna K. Andreasen.



-  *Hen ad vejen.* Peter Madsen.
-  *Jokerens gale drømme.* Len Wein.
-  *Kreativitet og vækst.* Viktor Lowenfeld og W. Lambert Brittain.
-  *Kreativt arbejde med udviklingshæmmede.* Stine Petersen, Berit Lundorff og Betina Stahlhut.
-  *Kultur mellem Kunst & Antropologi.* Martin Bayer (redaktør).
-  *Kunst uden regler.* Steffen Hagemann.
-  *Når børn laver billeder – følelser og fantasi.* Mette Lind, Dorte Skodborg Hansen, Christina Nilsson og Pia Andersen.
-  *Om undervisning i formning.* Henning Jensen
-  *Pigebilleder og drengestreger.* Anne Maj Nielsen.
-  *Plant et værksted.* Jesper Froda og Suzanne Ringsted.
-  *På opdagelse med billeder, et speciale.* Ulla Oline Mørch, Jane Munke Lehmann og Sine Lundsby.
-  *Se – vi tegner historier.* Se *Når børn laver billeder – følelser og fantasi.*
-  *Skab et bedre børneliv ved at se dybt.* Eva Trolle Wadum.
-  *Små Siestarutfortællinger.* Flere forfattere (se sidst).
-  *Studieordning for Jydsk Pædagog-Seminarium 1998 – 2002.* Flere forfattere (se sidst).
-  *Stuer eller ej.* Kjeld Rasmussen (redaktør).
-  *Teorier og temaer i billedforskning.* Kristian Pedersen.
-  *Unge dannelses- & æstetiske læreprocesser.* Anette Nielsen, Marianne Jakobsen og Helle Friberg.
-  *Værkstedet.* Kjeld Rasmussen (redaktør).
-  *Æstetik – kernen til et frodigt liv.* Lotte Løvstad Harrit, Rikke Bech og Ann Olesen Sigh.

Tegnforklaring:  = bog eller hæfte,  = videobånd,  = artikel.

Kommenteret litteraturliste

-  **Anna K. Andreasen: *Først var der formløsheden* SL, 2000.**
Synspunkt i Socialpædagogen nr. 2· 27. januar 2000. Anna K. Andreasen giver et eksempel på, hvordan en samtale om en 11-årig piges tegning kan forløbe.
-  **Lise-Lotte Andreasen: *Børns billedsprog* Hjørring Seminarium.**
Udateret opgave i liniefaget ”Værksted”. Giver en meget kort introduktion til en lille del af den litteratur, som er her i litteraturlisten.
-  **Connie Bark, Beth Juncker og Birgitte Poulsen (redaktører): *Billedbørn* Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur, 1993.**
Denne bog er nærmest en antologi, hvor forskellige forfattere kommer med indlæg om børns og unges billedkultur med meget vægt på billedskoler og andre fritidstilbud med billeder som det vigtigste element. Der er en undersøgelse af 44 billedskoler samt en del indlæg fra ansatte på disse. Desuden kan man læse om computertegninger og tegneserier. Jeg blev helt rundt på gulvet af alle de spændende synspunkter. Det er sådan en bog, man skulle læse én side af hver aften, når man gik i seng!

 **Martin Bayer (redaktør): *Kultur mellem Kunst & Antropologi*. BUPL/SL, 1998.**

VERA nr. 5. VERA er et blad, jeg bliver helt høj af at læse – hver gang. Det er svært tilgængeligt, men det er besværet værd, og jeg kan glæde mig i lang tid, inden jeg går i gang med et nyt nummer. Jeg har naturligvis læst det hele, da det udkom, så denne gang nøjedes jeg med et gensyn med Ida Harløfs artikel ”Børn og billedkunst” om oplevelser med børn på kunstmuseer. Hun har en herlig, latterfremkaldende skildring af et forløb med børnehavebørn på Arken. Her ser vi i hvert fald, at der kan være meget langt fra pædagogens og børnenes dagsorden i et forløb!

 **Børnehuset på Kanten: *Den flyvende kuffert – en bagage for livet*.**

Video, som fortæller om Børnehusets projekt omkring børns fortællekompetencer. I løbet af filmen får man også en indføring i de pædagogiske tanker, som ligger bag både projektet og Børnehuset i det hele taget.

 **Ingelise Elverdam: *Dine børns billeder*. Politikens Forlag, 1991.**

Titlen snyder! Det er ikke nogen let, populær bog for forældre. Ingelise Elverdam beskriver Anima og Animus (kvindelige og mandlige sider ifølge Jung), det personlige ubevidste og det kollektive ubevidste. Om at komme tilbage til fostertilstanden gennem meditation og endog fremkalde følelser fra selve undfangelsen gennem terapi. Tegningerne i bogen er primært lavet af mennesker i sorg og krise. Relevans for mit speciale har afsnittene om børns tegneudvikling (inspireret af *Kreativitet og vækst*) og et idekatalog.

 **Arne Fischer: *Formning*. Århus Seminarium, 1986.**

Kompendium for formning på læreruddannelsens grunduddannelse. Gennemgår Lowenfeld og Brittains teorier, som der også er kritik af. Eksempler, forslag til emner og illustrationer er hentet direkte fra *Kreativitet og vækst*. Kompendiet indeholder en introduktion til Britsch’ teorier om børnetegnings udvikling, som kan ses som en udbygning af *Kreativitet og vækst*. Jeg er ikke gået nærmere ind i Britsch’ teorier. Kompendiet slutter med en del om materialevalg og forslag til, hvordan man arbejder med børn. Arne Fischer lægger meget vægt på det æstetiske, forstået som det skønne.

 **Jesper Froda og Suzanne Ringsted: *Plant et værksted* Socialpædagogisk Bibliotek, 1992.**

Mange betragtninger over kognition. Blandt andet beskrives forskelle mellem personer med logisk (konvergent) og kreativt (divergent) domineret tænkning samt forhold mellem teori og praksis. Gennemgår tanker omkring værksteder med vidt forskellige emner. Mest interessant er en gennemgang af kreativitet set i lyset af fire forskellige: tegneudvikling ifølge *Kreativitet og vækst*, Bernadotteskolen, Freinet og Reggio Emilia.

 **Keld Grønbæk: *Børn og æstetik* Institut for kunsthistorie/Århus Universitet, ?.**

Historisk gennemgang af billedkunstundervisningen i Danmark. Introduktion til Piaget, Lowenfeld og Brittain og mange andre relevante teorier. Reggio Emilia bruges som eksempel. Opgaven kritiserer vækstpædagogikken for at støtte børnene for lidt til at udvikle deres spontanitet.



Lotte Løvstad Harrit, Rikke Bech og Ann Olesen Sigh: *Æstetik– kernen til et frodigt liv*. Viborg Seminariet, 1998.

Et meget grundigt speciale om blandt andet et forløb med masker på Laboremus, som er et socialpædagogisk døgntilbud. De studerende har lavet en stor spørgeskemaundersøgelse, som beskrives. Specialet giver en karakteristik af samfundet og familiens rolle i 1990'erne. Afsnit om indlæringspædagogik, humanistisk pædagogik og kritisk-frigørende pædagogik.



Bodil Havskov Jensen: *Børns billeder*. Statens Humanistiske Forskningsråd, 1986.

Bogen er en redigering af Bodil Havskov Jensens licentiatafhandling. Den er svær at læse! Beskriver forskellige teorier om børns tegneudvikling: Luquet, Helga Eng, Kellogg, Lowenfeld og Brittain. Den analyserer en række børnetegninger (her er sproget lettere) og slutter af med betragtninger omkring undervisning, blandt andet tegninger i sammenhæng med LTG-metoden, som er en metode til begynderundervisning, jeg har brugt i en praktik.



Steffen Hagemann: *kunst uden regler*. BUPL, 1999

Artikel i Børn & Unge nr. 40/1999 (side 6 – 7). Fortæller om billedkunstner Anna Marie Holm (se *Børns Billedverden* og *Det eksperimenterende Billedværksted 1*) og hendes arbejde på Kunstsolen i Viborg. Hendes kæphest er, at der ingen begrænsninger og regler må være. Børnene udfolder sig mere frit, hvis det er i orden, at de drypper på gulvene og ikke selv skal rydde op. Desuden går hun kraftigt i rette med de pædagoger, som ikke ønsker kaos, men alligevel forsøger at give børn kreative udfoldelsesmuligheder. Jeg betragter Anne Marie Holms holdninger som et frisk pust i debatten, men holder fast ved værdier som at børns skal rydde op efter sig og at fråds er uansvarlighed. Derfor er jeg enig med artiklens slutreplik: "Rummet skal også bruges til andet end børnenes kunstudfoldelse."



Lars Henningsen: *Fisken i hængekøjen* SFO Risskov, 1999.

Video på 10 minutter om et projekt, hvor børn har lavet tegnefilm med papirblokke. De har lavet hver enkelt tegning til en masse små sekvenser. Der er ikke nogen nærmere forklaring på hvad der foregår. Det fremgår af helheden. Videoen viser en anden måde at arbejde med børns tegninger.



Anna Marie Holm og Lone Thau: *Børns billedverden* Forlaget Børn & unge, 1984.

Gennemgang af børns tegneudvikling ifølge *Kreativitet og vækst*. Kulturens billeder og deres påvirkning af børn. Kapitel om forbrug af tv. Slutter af med overvejelser om værkstedsundervisning på pædagogseminarier. Bogen pointerer, at tegneudvikling sker i et samspil mellem barn og voksen.



Anna Marie Holm: *Det eksperimentelle billedværksted 1* av form, 1999.

Bogen er en samling begejstrede dagbogsblade og er en del af en bogserie om Billedskolen i Viborg. Det er flotte sider, som kan give ideer til, hvordan man arbejder billedmæssigt med børn. Jeg synes, der er lidt for meget sammenligning med professionelle kunstnere, som børnene så prøver at efterligne. Tydeligst side 19: "*Børnene syntes, at node/plastskulpturen var flot. Alle ville gerne selv prøve.*"



 **Ruth Højberg-Pedersen: *Alle børn kan tegne* J.Fr. Clausens Forlag, 1967.**

Letforståelig bog uden ret mange fagudtryk. Gennemgår børns tegneudvikling. Den mangler referencer, så man kan ikke umiddelbart se, hvilke(n) teori(er), Ruth Højberg-Pedersen forholder sig til. Bogen er tydeligt inspireret af Lowenfeld og Brittain. Sidst er der en kort gennemgang af tegneundervisningen, historisk set.

 **Henning Jensen: *Om undervisning i formning*. Aschehoug, 1972.**

Emneforslag til skolebørn, som sikkert også kan bruges i børnehaven. Der er en gennemgang af materialer. Dog er nyere materialer ikke med, og især de giftige materialer bruges ikke længere. Analyse af børnetegninger. Tanker omkring tværfaglighed, som af pædagoger kan overføres til spørgsmålet om at integrere tegninger i mange andre aktiviteter.

 **Lise Kjær: *Drengestreger*. Den integrerede institution Langenæsstien 6, 1991.**

Dette er en rapport over et forsøgsprojekt, som indeholder to delprojekter: "Drengeskulpturer" for 6 – 12 årige drenge (om billedpædagogik) og "De flyvende springfyrer" for 3 – 6 årige drenge (om bevægelse). Projektet sætter fokus på drengeskulptur. Første del beskriver meget indgående de sociale, normeringsmæssige, økonomiske og pladsmæssige forhold, som vekselvirker med et projekt. Da Lise Kjær er pædagog og ansat i den institution, hun laver projektet i, tager hun udgangspunkt i sin egen praksis. Det er et udgangspunkt, jeg lærer meget af. 2. del har jeg ikke læst særligt intensivt, bortset fra starten, hvor børnene får til opgave at tegne forskellige fysiske aktiviteter, f.eks. "løbe", "kravle" og de lege, de finder på. Det viser sig at være en svær opgave.

 **Rolf Köhler og Kristian Pedersen: *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Ulrika, 1978.**

Bogen beskriver børns perceptuelle og motoriske udvikling som en forudsætning for at tegne. Giver bud på, hvor børns motivation til at tegne kommer fra. Forklarer generalisering og differentiering ved tegning af dyr og mennesker. Problematiserer omkring børns første- og andenhåndserfaring med det, de tegner. Der er mange eksempler på billedanalyse. De er meget påvirket af Desmond Morris' konklusioner og undersøgelsesresultater. I *Teorier og temaer i billedforskning* (side 23 – 25) tager Kristian Pedersen selv afstand fra Morris' pålidelighed i forbindelse med børnebilledforskning. Trænger meget til en revision, der bliver brugt mange forældede eksempler, f.eks. er fotos af heste brugt som eksempel på billeder, som giver børn andenhåndsindtryk – det er fra før MTV og Disney Show. Man skal huske at tage bogens alder i betragtning, når man læser den.

 **Mette Lind, Dorte Skodborg Hansen, Christina Nilsson og Pia Andersen: *Når børn laver billeder – følelser og fantasi*. Jydsk Pædagog-Seminarium, 1999.**

Speciale om 3 – 7 åriges tegninger. Der er et velbegrundet langt afsnit om barnets udvikling: sensomotorisk, følelsesmæssigt, sprogligt, socialt og kognitivt. Specialet beskæftiger sig også med kulturens billeder: hvordan børn påvirkes af andre(s) billedmæssige udtryk.

Som bilag til *Når børn laver billeder* er *Se – vi tegner historier*. Nogle børnehavebørn har lavet herlige historier med tegninger til. Der er fortællinger om børnenes eget hjem og hverdag og der er en meget fri genfortælling af Alice i Eventyrland.

 Viktor Lowenfeld og W. Lambert Brittain: *Kreativitet og vækst* Gjellerups Forlag, 1971

Dette er en klassiker om børns tegneudvikling. Mange af de andre bøger, jeg har læst, henviser til denne. Jeg har fundet det vigtigt også at læse den originale tekst og ikke kun fortolkningerne. Udkom på engelsk første gang i 1947, men er revideret siden. Blandt andet er der henvisninger til senere udkommet litteratur og til "moderne" fænomener som f.eks. muzak i indkøbscentre. *Kreativitet og vækst* har en indledning om de sanseindtryk og de muligheder for æstetisk udfoldelse, børn får. Derefter et afsnit om formningsundervisning med en didaktik, som er henvendt til lærere. Omkring børns udvikling henviser jeg til min egen gennemgang heraf.

 Dorthe B. Lund og Tina Jensen: *Billeder som udtryks- og erkendelsesmiddel*. Jydsk Pædagog-Seminarium, 1999.

Speciale om 3 – 6 årige. Afsnit om fantasi og kreativitet. Stadierne fra Lowenfeld og Brittains *Kreativitet og vækst* gennemgås. Der er rigtigt mange spændende henvisninger blandt andet til litteratur. Jeg ville ønske, jeg havde læst specialet tidligere, så jeg i større omfang kunne have forfulgt disse henvisninger.

 Jette Lundholm og Berit Huus: *Børn og kreativitet* Hjørring Seminarium, 1998.

Opgave til B-prøven, værkstedsfag. Forholder sig til, hvordan pædagogens kompetencer kan fremme et barns motivation til at indgå i en kreativ proces. Der er gode henvisninger til en litteraturliste, som er absolut overkommelig. Opgaven giver naturligvis også de to studerendes definition af kreativitet.

 Peter Madsen: *Hen ad vejen*. Interpresse, 1983.

Peter Madsen har udvalgt 25 af sine værker fra 1975 – 1982. Nogle af dem er små, andre fylder flere sider. Han har brugt blandt andet tuschpen, pensel, farveblyanter, akvarel, kul, blyant og spritpenne. Der er brugt forskellig tegnestil, så jeg har brugt *Hen ad vejen* som en inspiration til min egen tegneudfoldelse. Peter Madsen har selv skrevet små kommentarer om, hvordan og hvorfor han har lavet tegningerne.

 Karen Vibeke Mortensen: *Børnetegning. Udvikling og udtryk* Munksgaard, 1971.

Udviklingen af børns tegning, som beskrives i *Kreativitet og vækst*, gennemgås, såhvis man ~~ikke~~ synes, den originale tekst er for svært tilgængelig, kan man med fordel læse denne bog. Der er en gennemgang af en række tegnetest, som har til formål at kontrollere modenhed, intelligens med mere. Til sidst er der eksempler på analyse af børnetegninger ud fra en terapeutisk og gestaltpsykologisk vinkel, f.eks. WISC, som i revideret udgave (under navnet WISC3) stadig bruges på Børne- og Ungdomspsykiatrisk Hospital i Risskov. Jeg har brugt første del af bogen som en oversigt, mens jeg læste *Kreativitet og vækst*.

 Ulla Oline Mørch, Jane Munke Lehmann og Sine Lundsby: *På opdagelse med billeder, et speciale*. Jydsk Pædagog-Seminarium, 1999.

Specialet gav mig mange ideer til, hvordan mit eget skriftlige produkt kunne bygges op. Jeg har dog ikke brugt det intensivt, da det så vil trække fokus fra mine egne overvejelser. Ikke desto mindre har jeg noteret mig mange af de punkter, de har medtaget. Jeg tror, mange med fordel vil kunne bruge specialet på samme måde. Specialet indeholder mange overvejelser, som tager udgangspunkt i de tre studerendes læste litteratur. Desuden er der en grundig beskrivelse af et pædagogisk forløb omkring billedanalyse med børn fra en SFO. De bruger billedanalyse pædagogisk for at få en kommunikation frem om billeder.

-  **Anne Maj Nielsen: *Pigebilleder og drengestreger*. Dansk lærerforening, 1996.**
Bogen gennemgår og analyserer tre samlinger af børnetegninger: 3 svenske børns tegninger fra 1910 – 1920, Läns museet i Österlunds samling fra 1949 og *Børns billeder – børns verden* fra 1979. Der er meget fokus på forskelle på pigers og drenges tegninger og et afsnit om, hvordan børn påvirkes af andres billedlige udtryk (reklamer, tegneserier og ikke mindst ældre børns tegninger). Jeg synes især, afsnittene om analyse er spændende.
-  **Anette Nielsen, Marianne Jakobsen og Helle Friberg: *Unges dannelse & æstetiske læreprocesser*. Jydsk Pædagog-Seminarium, 1999.**
Skriftligt produkt i forbindelse med æstetiske projekt. Deres afsnit om æstetik har sat nogle tanker i gang hos mig om min egen opfattelse af æstetik.
-  **Helle Baand Nielsen og Birthe Kragh Svendsen: *Barnets skabende udvikling*. Hjørring Seminarium, 1998.**
Opgave i forbindelse med afsluttende eksamen i værkstedsfag. Giver definitioner på kreativitet, fantasi, sansning og æstetik ud fra *Kreativitet og vækst*. Godt afsnit om pædagogens rolle.
-  **Kristian Pedersen: *Bo's billedbog*. Dansk Psykologisk Forlag, 1999.**
Dette er ikke en billedbog! Det er en stor, tung sag om drengen Bos billedproduktion fra 2 til 16 års alderen. Bogen når langt omkring og er bestemt værd at læse, selv om det tager lang tid. Den beskriver forskellige forfatteres syn på tegneudvikling. Denne del indeholder desværre mange uoversatte engelske citater. Derefter er der en lang beskrivelse af Bos liv, og hvordan det influerer på hans valg af motiver. En meget stor del af Bos tegninger gennemgås. Desværre er en del af billedernes titler sat under de forkerte billeder. Da billederne ikke altid er på samme side som beskrivelsen, må man bladere en hel del. Et enkelt billede er endda på hovedet! På samme måde som en af forfatterens andre bøger, *Børns billedproduktion i en billedkultur*, sker analysen ud fra den tid, tegningerne er lavet i. Denne bog forholder sig dog til det. Til sidst er der didaktiske overvejelser.
-  **Kristian Pedersen: *Teorier og temaer i billedforskning*. Dansk lærerforening, 1997.**
Bogen er skrevet til lærere og studerende i billedkunst. Sproget er svært og bør suppleres af oplæg af nogen, som har brugt tid på at sætte sig intensivt ind i teksten; f.eks. i undervisningssituation eller i en studiegruppe. Bogen gennemgår litteratur, som har haft og har betydning for analyse af børnetegninger, blandt andet flere af bøgerne i min litteraturliste.
-  **Stine Petersen, Berit Lundorff og Betina Stahlhut: *Kreativt arbejde med udviklingshæmmede*. Jydsk Pædagog-Seminarium, 1999.**
Jeg har hentet ideer til metoder og praktiske indgange til mit arbejde i dette speciale. Især afsnittene om kreativitet. Jeg har ikke ønsket at læse specialet for intensivt, da jeg netop kun ville bruge det som inspiration. Til det formål kan det anbefales andre, som arbejder med et speciale. Specialet indeholder mange detaljerede observationer fra et forløb med malerier i to forskellige specialinstitutioner.
-  **Kjeld Rasmussen (redaktør): *Drama, eventyr, fortælling..*. Pædagogisk Forum, 1995.**
0 – 14 nr. 4/1995. Om fortællinger i alle afskygninger og hvordan de kommer til udtryk verbalt, kropsligt, i skrift og i tegn(inger). Særligt interessant var en artikel af Lisbeth Radoor om et forløb, hvor en dreng tegner en historie.

-  **Kjeld Rasmussen (redaktør): *Stuer eller ej*. Pædagogisk Forum, 1995.**
0 – 14 nr. 2/1999. Jeg opdagede, at det kræver mere end 1/2 side at fortælle om strukturen i forskellige børnehaver (se afsnittet om tegneværkstedet). Det fik mig til at gennemgå min egen bogreol for relevant litteratur. Dette nummer af 0 – 14 fik mig dog ikke til at ændre teksten væsentligt. Jeg kan varmt anbefale det, hvis man er mere interesseret i struktur (eller ej) i daginstitutioner. Pædagogerne beskriver deres institutioner – og hvordan de er blevet sådan.
-  **Kjeld Rasmussen (redaktør): *Værkstedet* Pædagogisk Forum, 1997.**
0 – 14 nr. 2/1997. Beskrivelse af mange typer værksteder med mange formål. De forskellige forfattere har både teoretiske og praktiske tilgange. Jeg fik i hvert fald det ud af bogen, at værksteder bruges mest, når de er der, hvor børnene færdes dagligt – ikke så meget, hvis det er et rum for enden af en gang, som kun bruges i særlige tilfælde.
-  **Bent Schmidt: *Formning i Folkeskolen*. Gjellerup, 1979.**
Det væsentligste budskab i bogen er, at barnet ikke skelner mellem ting og gengivelse af ting. Derfor er der ingen forskel på at tegne noget selvoplevet og noget, det kun har billeder af. Der er en vekselvirkning mellem virkelighedsforståelse og tegning. Case med en 3. klasse, som har mødt mange forskellige læreres syn på faget formning. Der er en evaluering af en konkret beskrevet time. Desuden en del om strukturering i skolen. En konkret ide er ”ugens tegning”, ligesom mange børnehaver bruger, at børnene på skift har en bamse med hjem i weekenden og så fortæller, hvad den har oplevet.
-  **Jørgen Svenstrup: *Billedsprog – tegn er tegn på noget* Semi-forlaget, 1996.**
Bogen tager udgangspunkt i ”de basale tegn”: cirklen, strengen, korset, zigzag og de såkaldte fordelingstegn. Der er en beskrivelse af farvernes symbolske betydning illustreret i et skema. Forfatteren har en tilgang, som er præget af østlig filosofi. Det gør dens indhold svært, men det nemt læselige hverdagssprog opvejer det.
-  **Eva Trolle Wadum: *Skab et bedre børneliv ved at se dybt* Hjørring Seminarium, 1998.**
Værkstedsrapport. Opgaven indeholder mange synspunkter på børns forhold før og i dag. Der er holdninger til børns medieforbrug, men desværre få faglige begrundelser og henvisninger, så man kan vanskeligt bruge den som indgang til yderligere arbejde.
-  **Karin Waldhausen: *Et hul i tiden*. Jydsk Pædagog-Seminarium, 1999.**
Arbejdspapirer nr. 4. Hæftet beskriver et udviklingsarbejde om pædagoguddannelsen som mesterlære. Der er et eksempel på en undervisningsplan, som er brugt på seminariet. Derudover er der en diskussion af æstetikbegrebet. Hæftet er brugt i det omfang, det er citeret her i specialet.

 Len Wein: *Jokerens gale drømme* Interpresse, 1982.

Tidligt i forløbet fandt jeg denne historie, som kan tolkes i lyset af mine afsnit om fantasi og kreativitet: et væsen med en skabertrang, *Drømmeskaberen*, ejer ikke evnen til selv at tænke nyt. Til gengæld kan han gøre andres drømme til virkelighed. Ved en ulykke mister han denne evne, og trues af sindssyge ("*og med mig hele universet*"), indtil han finder galningen *Jokeren*, som hjælper ham mod til gengæld at få magt til at skabe verden i sit billede. Superhelten *Batman* udfordrer *Jokeren* på samme måde som Den bestøvlede Kat udfordrer Troldmanden: *Jokeren* ændrer ustandseligt verden. "*Presser sin fantasi mere og mere; til anstrengelserne bliver for meget for hans psykotiske hjerne! (Jokeren: "Nej! Ikke mere! Så mange valgmuligheder. Jeg drømte ikke om, at det ville være sådan!") Og uden drøm – ingen magt. Og uden magt må drømmeren falde!*" Desværre kunne jeg ikke bruge historien direkte i denne opgave, ligesom historien er for børn, som er noget ældre end min målgruppe. Måske kan den bruges i et andet speciale?

Flere forfattere

 ***Små Siestarutfortællinger* Børnehaven Siesta, 1998.**

Børnene i en børnehave i Strib ville lave deres egne historier. Det er der kommet en bog ud af med en perlerække af skøre, skæve og skægge fortællinger, de fleste illustreret med børnenes egne tegninger. Et eksempel på hvordan man også kan sætte børns tegninger ind i en sammenhæng, som sikkert giver børnene endnu mere lyst til at gå videre.

 ***Børns billeder – børns verden* Vejle Kunstmuseum, 1981.**

Udstillingskatalog og særnummer af df3 formning. Df3 står for Dansk Formningslærerforening kreds 3 (Østjylland). Indledningsvis beskrives tre børns billeder. Derefter kommer to hovedafsnit: dels om børneliv og børns vilkår, dels en grundig gennemgang af tegneundervisningens historie i Danmark. Derefter kommer eksempler på forløb i Folkeskolen. Jeg går ud fra, at alle illustrationer i bogen stammer fra udstillingen på Vejle Kunstmuseum. Det er en noget anderledes måde at lave et udstillingskatalog på som sikkert gav museets besøgende en god introduktion til børnene og deres billeder.

 ***Studieordning for Jydsk PædagogSeminarium 1998 – 2002.* Jydsk Pædagog-Seminarium, 1998.**

I studieordningen har jeg fundet de formelle krav, som stilles til et speciale. Det drejer sig både om uddrag fra "Lov om uddannelse af pædagoger, lov nr. 370 af 6. juni 1991 med senere ændringer, bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger, bekendtgørelse nr. 930 af 8. december 1997" og Jydsk Pædagog-Seminariums egne krav og fortolkninger af lov og bekendtgørelsen.

Den skrevne tekst har jeg suppleret med forskellige mundtlige oplæg, dels i form af forelæsninger for hele årgangen, dels ved studievejledning, dels ved vejledning forud for specialeperioden, dels ved vejledningstimer med Karin Waldhausen, senere Keld Grønbæk. Udbyttet af forelæsninger er beskrevet i bilagene i det omfang, det er relevant for dette speciale. Vejledning forud for specialeperioden og vejledningstimerne med først Karin Waldhausen og senere Keld Grønbæk har været personlige, under fire øjne og jeg betragter dem derfor som fortrolige.