

Bevegelse, form og mening – om det å tegne og male med de minste barna

Marit Hofstad

Sammendrag

Artikkelen beskriver hvordan estetiske aktiviteter kan ha betydning for barnets opplevelse av verden og seg selv. Den er bygget på resultatene fra en undersøkelse gjort med de minste barna i barnehagen, mens de tegner og maler. Mitt hovedfokus har vært hvordan barns opplevelse av bevegelse i tid og rom innvirker på den prosessen som fører til figurativ representasjon. Undersøkelsen viser hvordan barna bruker kroppen som redskap når de tegner og maler og at bevegelse, form og mening har en sammenheng.

Innledning

I denne artikkelen vil jeg diskutere hvordan toddlerne, det vil si ett- og to-åringene som ”stabber og går”, forholder seg til tegneaktiviteten. Diskusjonen er basert på en undersøkelsen jeg gjennomførte på Rotnissen Steinerbarnehage i Trondheim, med problemstillingen ”Hvilken betydning har bevegelsen i tid og rom når toddleren begynner å tegne og hvilken betydning har dette for barnet i prosessen fram til en figurativ representasjon i barnetegningen”. Hva foregår når små barn skal tegne? Hvordan bruker de kroppen når de tegner? Hva kommer fysisk til uttrykk gjennom lek og bevegelse?

Prosjektet hadde som arbeidstittel ”Barnetegningens første begynnelse”. Som formingslærer er jeg opptatt av hvordan estetiske aktiviteter kan ha betydning for barnets opplevelse av verden og seg selv, og jeg valgte en fenomenologisk og estetisk tilnærming til det jeg studerte. I møtet mellom

barnet og materialene, og i samhandlingen med de andre barna, ligger det i dette også et dannelsesperspektiv.

I løpet av 1 1/2 måned besøkte jeg barnehagen 8 ganger for å observere barna på småbarnsavdelingen mens de tegnet og malte. Av 10 barn som deltok var den yngste 1 år og 4 mnd. og den eldste 3 år. Barna både malte og tegnet på store felles ark tapet fast til gulvet, veggen eller bordet, men fikk også utfolde seg på eget ark mens de satt rundt bordet. De brukte både flytende og faste farger når de malte, og fargestifter og fargeblokker når de tegnet. Jeg tok videoopptak av aktivitetene. Barna er anonymisert med fiktive navn.

Min nysgjerrighet var spesielt rettet mot hvordan barn begynner å tegne. Hva opptar barna når de får materialer og redskap lagt fram og hvordan angriper barna materialet?

Barnet utvikler mange ferdigheter i løpet av de første tre årene av sitt liv. Det lærer å gripe, kripe, stå, gå og snakke. Det handler blant annet om å orientere seg i rommet og ta dette i besittelse, ikke minst i samhandling med andre. Alle har vi vel opplevd hvordan små barn springer, hopper og danser og utforsker verden med sin kropp i pur livsglede og med stor utforskertrang.

Den engelske barnepsykologen John Matthews (1999) mener at det har vært en tendens til at en del av forskningen har ignorert muligheten av at tegning inneholder flere aspekter av virkeligheten enn det å skildre/beskrive form. Et spørsmål er hvordan barnet transformerer sine opplevelser i tid og rom til grafiske tegn på et flatt ark som bare har to dimensjoner? Altså en kroppslig sanseerfaring i det tredimensjonale overført til den todimensjonale verden som det å skape et bilde på et ark er.

Mitt hovedfokus i denne artikkelen er hvordan barns opplevelser av bevegelse i tid og rom innvirker på den prosessen som fører fram til en mer figurativ representasjon. Jeg bruker bl.a. John Matthews forskning i min analyse av observasjonene. Ett av mine spørsmål blir derfor: Er det som Victor Lowenfeld (1971) kaller *tilfeldig rabbel*, tilfeldig, eller er dette også en meningsfylt handling for barnet, utover det å øve sine motoriske ferdigheter?

Etter å ha analysert og tolket mine observasjoner ser det for meg ut som at det vi, basert på Lowenfeld, kaller *tilfeldig rabbel*, er langt mindre tilfeldig enn vi i første omgang tenker over og at det for barnet kanskje handler om å forstå verden rundt seg.

Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming leter jeg etter det som kjennetegner et fenomen, i dette tilfellet tegneaktivitetens kjennetegn før

tegningene begynner å inneholde symboler. Dette gjør jeg ved å bruke en estetisk innfallsvinkel gjennom å belyse tegningens egenart og tolke barnas handlingsmønster under aktiviteten.

Min undersøkelse har gjort det tydelig for meg at ett- og toåringen først og fremst bruker sin kropp, og at barn gjennom lek og bevegelse får et forhold til materialene og hvordan de kan brukes. Et annet funn er at symbolskaping også i stor grad skjer gjennom å prøve ut store bevegelser i rommet og samtidig prøve dem ut på arket. Barnetegningene kan slik hevdas å springe ut fra en helhetlig opplevelse av verden og barnets opplevelse av seg selv. Dette er mer enn bare å gjenskape form. Handling (*action*) gjennom lek og bevegelse er en betydelig del av barnets tegneutvikling.

Jeg håper med denne artikkelen å gi et bidrag til en større forståelse for at det også for de aller minste barna er viktig å få tegne og male, og at det har betydning for ikke bare deres kognitive og følelsesmessige utvikling, men også deres helhetlige opplevelse og forståelse av verden og seg selv.

Teori

Med en fenomenologisk og estetisk tilnærming til min undersøkelse vil jeg fortolke og beskrive barnas subjektive opplevelse slik det ble erfart mest mulig direkte i tegnehandlingene.

Ut i fra den kroppslige tilnærmingen til tegning som det går fram av undersøkelsen, bruker jeg Maurice Merleau-Ponty som teoretisk forankring. ”Merleau-Ponty er den første innen den fenomenologiske bevegelsen som gir kroppen forrang og begynner med den,” sier Dag Østerberg i forordet til *Kroppens fenomenologi* (1994: VI). Merleau-Ponty mener kroppen er personlighetens subjekt, og at det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Det at vi persiperer verden gjennom vår kropp, gjør at vi dermed skaper oss vår mening om verden gjennom vår opplevelse av denne.

Når barnet tegner/maler møter hun/han verden gjennom materialene og setter fysiske spor etter seg. Gjennom denne aktiviteten skaper barnet symboler for sine opplevelser og erfaringer. Gjennom dette lærer barnet å kjenne seg selv og verden.

I min undersøkelse møter barna den fysiske verden gjennom materialene, som var forskjellige typer papir, redskaper (pensel, fargestift, fargeblokk) farger og vann. Dette skaper sanseopplevelser, som igjen stimulerer forestillingsevnen og barnets naturlige trang til å fortolke og erkjenne

(Haugen, Løkken & Røthle 2005). I nyere samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning legges det vekt på mennesket som grunnleggende aktivt og selvskapende fra fødselen av.

Barnets fortolkning og gjenkjennelse skjer i barnehagens sosiale omgivelser sammen med andre barn og voksne, som responderer på forskjellige måter. I møte med materialene setter barnet i gang en utforskende aktivitet. De oppdager dermed at de er i stand til å sette spor etter seg, og at sporene også kan representere noe. Alt dette opplever barnet gjennom sin kropp.

Hva er så dannelsesperspektiv i dette? Ifølge Haugen, Løkken og Røthle handler danning om en personlig prosess gjennom å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene. ”Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette. Det handler om det aktive kroppssubjektets vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden hun eller han er til stede i” (Haugen, Løkken & Røthle 2005: 11). Dannelsesperspektivet ligger som jeg tidligere har nevnt i at barnet gjennom tegneaktiviteten utvider sin helhetlige opplevelse og forståelse av verden og seg selv.

Jeg forholder meg i min tolkning av observasjonene først og fremst til John Matthews, men bruker også teoretikerne Rudolf Arnheim, og Wolfgang Grözinger. Victor Lowenfeld har vært en framtrедende forsker av barnetegninger og forklarer barnetegningen utviklingspsykologisk. Storaas (Storaas1998) mener at Lowenfeld tydeligere enn noen har gjort det før hans tid, viser hvordan tegningen er et språk for barnet, og at det er de opplevelsene og de følelsene barnet har som kommer til uttrykk i dette språket. Han viser verdien av sanseopplevelsene og peker på at for det vesle barnet er bildespråket den naturligste og beste måten å feste og bearbejde sanseinntrykk på – noe som er helt nødvendig for senere tilegning av kunnskap. Få har som han poengtert at alle barnets ressurser blir tatt i bruk i bildekapingsprosessen, og at det mer enn noe annet gjelder å styrke forbindelsen med omgivelsene (Storaas 1998: 16).

Det finnes også en nyere forskning på barnetegninger hvor undersøkelsene konsentrerer seg om tegneprosessen, ikke først og fremst den psykologiske innholdsbærende aktiviteten, men selve tegnearbeidet på arket. Denne innfallsvinkelen vil jeg gjøre bruk av i mine undersøkelser, da det er selve aktiviteten jeg vil se på. Til disse hører forskere som Arnheim (1974), Kellogg (1970), Goodnow (1979) og Golomb (1992). Storaas sier at disse forskerne i større grad setter lys på form, på virkemidlene i bildet, og viser til ”at veien blir til mens du går”. Bildet er ikke først ferdig i bar-

nets hode, og så er det bare å tegne det ut. Studerer vi barn som arbeider med bilder, kan vi ofte se hvordan det starter med en vag idé, og så tar bildet over (Storaas 1998: 21). Det at barna begynner med en vag idé og så tar bildet over er et velkjent fenomen for mange moderne kunstnere. Bildet skapes i en dialog med det som skjer på arket/lerretet gjennom prøving og feiling (Gombrich 1960).

John Matthews har forsket på prosessen fram til figurativ representasjon i barnetegningen. Han viser i sin artikkel "Children drawing: Are young children really scribbling?" (1984) at barnet bygger sin ikonografi på et substrat av symbolisering basert mye mer på bevegelse og tid enn form. Noe også mine observasjoner er med på å underbygge.

Meningsfull rabbel: Victor Lowenfeld og John Matthews

Det er iøynefallende i min undersøkelse hvordan barna gjør bevegelser og kommer med kommentarer som i første omgang er lett å tolke som barnslig tøys og tull. Men når jeg studerer videoopptak nærmere, får deres lek og kommentarer mening ikke minst på bakgrunn av John Matthews forskning. Men også Victor Lowenfeld (1971) har, som tidligere nevnt, hatt stor betydning for hvordan vi i dag oppfatter barnetegninger. Derfor vil jeg sammenligne noen av Lowenfelds synspunkter med Matthews.

Lowenfelds skjema deler barns tegneutvikling inn i stadier. Inndelingen starter ved to år og begynner med rablestadiet. Lowenfeld sier ingenting om hva som eventuelt kan komme før dette. Han går direkte løs på rablestadiet og ser de første strekene som barnet lager som en viktig sensorisk øvelse som er helt nødvendig for barnets tegneutvikling. Rablestadiet deler han inn i tre hovedkategorier *tilfeldig rabbel*, *kontrollert rabbel* og *navngitt rabbel*.

Lowenfeld mener at når barn begynner å rable setter det streker på arket ukontrollert, ja først er barnet ikke interessert i om streken havner på arket eller utenfor, og tegner like gjerne på bordet, gulvet og veggen som på arket. Det kan også godt se en annen vei mens det tegner. Men er det Lowenfeld kaller *tilfeldig rabbel* tilfeldig, eller er dette også en meningsfylt handling for barnet, utover det å øve sine motoriske ferdigheter?

Det oppstår ifølge Lowenfeld en koordinasjon mellom øyet og hånden og barnet opplever at det er det selv som lager streken, og blir da klar over at det setter spor på arket. Når barnet har holdt på med å rable en stund, gjerne et halvt års tid, begynner barnet å få kontroll på rablingen. Langsomt går barnet over til å fortelle om tegningen. Barnet begynner gjerne å fortelle/snakke mens det tegner. Det forteller om hva det har tegnet og i

begynnelsen foregår dette først etter at tegningen er ferdig, så mens det tegner og så sluttelig bestemmer det seg gjerne på forhånd for hva det skal tegne, mener Lowenfeld.

Her vil jeg tilføye at det at barnet snakker om hva det tegner, er avhengig av mange faktorer og skjer derfor ikke alltid i den rekkefølgen som Lowenfeld her sier. Barnet får impulser fra sine omgivelser og dette virker også inn på hva barnet sier mens det tegner. Barn forandrer gjerne mening underveis.

Tegningen begynner nå ifølge Lowenfeld å representere noe bestemt for barnet gjennom at det navngir sine streker og vi tror at dette er første tegn på representasjon. Eller starter dette enda tidligere? Her mener jeg kjernepunktet i ulikhetene mellom Lowenfeld og Matthews ligger. La oss se nærmere på Matthews forskning for å belyse ulikhetene i deres oppfatning av barnetegningen.

John Matthews (1984) har forsket på egne barn og bygger sin teori på dette grunnlaget. Han går ut i fra at barnet bygger sin bildeverden hvor grunnlaget for symbolisering blir lagt, basert mer på bevegelse og tid enn form. Matthews viser at det er gjort mange analyser av ferdige barnetegninger som går under betegnelsen rabling som har fått liten oppmerksomhet. "Most research on children's drawing concerns itself with analyzing configural end-products, ignoring all that precedes them" (Matthews 1984: 2). For Matthews er prosessen rundt hvordan barnet skaper sin bildeverden det interessante.

Matthews mener at 80-tallets herskende forestilling om barnetegningens utvikling er at barnet mer eller mindre tankeløst samler et vokabular av tegn som eventuelt blir brukt til figurativt formål senere. Når barnet "rabler" er det blitt sett på som en mislykket "realist" som ikke er i stand til å skape sammenheng (*synthetic incapacity*) (Matthews 1984).

Som en konklusjon og sammenfatning vil jeg si at Lowenfeld vektlegger nødvendigheten av at barnet får rable og sier at den første tilfeldige rablingen er en form for bevegelseslek som stimulerer til videre rabling, uten å studere prosessen nærmere. Gjennom dette blir det satt fokus på rablingens betydning og fokusert på barnets bevegelseslek.

Matthews går enda lengre og mener at den figurative representasjonens spede begynnelse allerede er til stede når barnet leker med melken det har sølt ut på bordet, ikke gjennom formene som oppstår, men bevegelsen barnet gjør. En slik type representasjon mener Matthews er et forsøk fra barnets side til å kontrollere eller registrere bevegelsen gjennom tid

og rom av objekter og personer som det husker eller forestiller seg. Matthews sier:

... observations show (Athey 1980, Matthews 1983) that infants (from about a 1 year on) construct pretend-play scenarios in which the trajectories of persons, animals or vehicles are enacted in movements through time and space (Matthews 1984: 4).

Barnets første erfaringer med rommet

Ser man på barnets første streker er det noen figurer som gjentar seg. Tre tydelige grupper er korsformen, rundrabbel med tyngdepunkt og sikksakk linje. Jeg kommer senere til å vise hvordan Matthews henviser både til korsformen og rundrabbel med tyngdepunkt for å begrunne hvordan lek og oppdagelser av former i rommet blir lagt til grunn, når barnet skal tegne. Barna har en opplevelse i rommet som de forsøker å gjenskape på arket.

Noen av barna jeg observerte hadde nettopp lært seg å gå. Barnet erobrer tyngdekraften i løpet av det første året. Fra å svømme rundt inne i mammas mage til det å lære seg å gå ligger det mange nyervervelser. Barnet tar rommet i besittelse og gjennom møysommelig øvelse lærer det å gripe, rulle rundt, krype, reise seg opp og gå. Det lille barnets opplevelse av rom, ting og bevegelse er nok forskjellig fra hvordan en voksen opplever det. De første strekene barnet setter på arket er svingende og kretsende bevegelser som blir til spiraler og kruseduller på arket.

Wolfgang Grözinger (1970) er enda tydeligere og går et skritt videre. Han trekker den slutningen ut i fra den dynamiske måten barnet tegner på at det oppfatter rommet som roterende, og at dets hånd på en måte blir drevet som en dynamo. Videre sier han at rableriene er brev som barnet skriver til seg selv, en form for avtale som hjelper barnet til å finne seg selv (Grözinger 1966: 15). Grözinger viser i sin bok de tre symbolene som jeg har nevnt ovenfor som ofte kjennetegner barnets første tegninger. Det er *spiral med tyngdepunkt*, *korsornament* og *sikksaklinje*. Han mener at spiralen, korset og sikksaklinjen er en billedlig framstilling av barnets tre grunnleggende opplevelser. De tre grunnleggende opplevelsene er:

det å flyte, og her dreier barnet seg om sin egen akse som en liten planet, *spiralen*: *det å stå*, hvor barnet opplever de loddrette og vannrette posisjoner, og på den måte også *det å være oppreist*, *korsfigur*: *det å gå*, hvor barnet overvinner tyngdekraften, *sikksaklinjen* (Grözinger 1966: 18).

Grözinger tar med barnets erfaringer eller erindringer som så å si ligger i kroppen, når han skriver om de første strekene barnet setter på papiret. Matthews trekker fram hvordan barnet bruker bevegelsene i tid og rom for å skape symboler på arket. Til sammen gir disse to et bilde av hvor betydningsfullt det er å se barnet som en helhet hvor kroppens sanseapparat er det barnet har å forholde seg til verden gjennom. Her er vi ved kjernepunktet i forhold til dannelsesaspektet i denne undersøkelsen: at barnet gjennom tegneaktiviteten utvider sin helhetlige opplevelse og forståelse av verden og seg selv.

Å skaffe seg erfaringer om verden og seg selv

Goethe sa at for at mennesket skal lære om verden må det gå inn i seg selv og for å lære seg selv å kjenne, må det lære om verden. Disse tankene synes jeg også å gjenkjenne hos Merleau-Ponty. Begge brukte den fenomenologiske tilnærming (Goethes fargelære) og var opptatt av tingenes vesen. Merleau-Ponty mener at mennesket ikke finner seg selv ved å gå inn i sitt innerste, men i møte med verden og seg selv.

Goethe kritiserer Newton for hans bruk av instrumenter i forskningen, han mente at menneskets øye var det beste utgangspunkt for å studere fargene. Merleau-Ponty sier:

Øyet er et redskap som beveger seg selv, et middel som selv setter sine mål: øyet er det som er blitt satt i bevegelse ved et bestemt sammenstøt med verden, og som leverer verden tilbake til det synlige gjennom sporene av en hånd.

Uansett hvilken sivilisasjon malerkunsten oppstår i, uansett hvilke trosforestillinger og motiver, hvilke tanker, hvilke seremonier som ledsager den, og selv når den synes å være helliget andre formål, helt fra Lascaux til vår tid, ren eller uren, figurativ eller ikke: Malerkunsten feirer aldri noen annen gåte enn synlighetens gåte (Merleau-Ponty 2000: 23).

Hva mener egentlig Merleau-Ponty her? Anvendt på barns tegning/maling tolker jeg dette utsagnet som at det å tegne og male for barnet også betyr en slags synliggjøring av verden for barnet selv. Verden er for det lille barnet en gåte, han/hun gjør stadig nye ervervelser og kroppen er dets redskap. Barnet smaker på og prøver ut rommet med sine mange bevegelser og sin egen iboende dynamikk og forsøker å omsette denne opplevelse til en abstraksjon på et ark – den første spede begynnelsen til å prøve å forstå

tingenes tegn eller mening. Når barnet gjennom å tegne rundt et annet barn, opplever at det å tegne rundt dette barnet skaper en kant rundt det, og denne følelsen/erfaringen av at noe er inne i og noe er utenfor oppstår, hjelper det barnet med å gjenkjenne erfaringen når det lager en sluttet form på et ark.

Som voksne i barnehagen er det derfor av betydning at vi legger til rette for at barnet skal få disse erfaringene, som er viktige for utviklingen av barnets evne til tankevirksomhet, slik Matthews vektlegger sterkt.

Kroppen som redskap – noen resultater fra undersøkelsen

Innledning

Gjenkjenner barnet former i omgivelsene som det finner igjen i sine tegninger? Noen ganger skjer nok dette. Barnet gjenkjenner en form som ser ut som en banan og peker glad på krusedullen som ligner og sier banan og viser en visuell gjenkjennelse. Men når en ser og opplever hvor mye bevegelse og lek som ligger i tegneprosessen, er det nærliggende å tenke at også bevegelsen i rom og tid er med på å skape symbolisering.

Det å tegne på et ark (todimensjonalt) innebærer en form for abstraksjon som krever en omskaping av opplevelsen. Når vi arbeider i tredimensjonale materialer er vi mye mer konkrete. Vi kan omfavne figuren og kjenne på den med hendene og oppleve den med kroppen – den er i rommet. I forhold til et bilde har vi ikke denne muligheten. Vi må lage symboler som stemmer med våre opplevelser. Dette blir en slags omskriving/abstraksjon.

Under mine observasjoner så jeg hvordan barna hele tiden var i bevegelse og brukte kroppen også i forhold til det å tegne. En gutt for f.eks. rundt på arket med to fargestifter og laget billyder både lenge og gjerne. Han laget også store rundinger på arket som hang på veggen samtidig som han gjorde en sving med kroppen ut i rommet. Jeg kommer tilbake til dette eksempelet senere.

Jeg henviser til dette fordi det for barna jeg observerte falt helt naturlig å sanse med hele kroppen.

Kroppen som sanseapparat

Jeg vil ta fram noen eksempler fra observasjonene jeg gjorde, som viser hvordan små barn sanser med hele kroppen.

De andre barna leker i en annen del av rommet og Elin (1,8) har hele det store arket på gulvet for seg selv.

Elin legger seg ned midt på arket. Hun legger kinnet mot en rød fargeblokk som ligger oppå arket, og prøver ut forskjellige stillinger med kinnet mot fargeblokken som om hun nyter å kjenne fargen mot kinnet. Den kjentes sikkert litt kald ut. Mens hun ligger der stryker hun hendene over arket som om hun også vil ta inn hele den ru overflaten av kraftpapiret vi har brukt.

Jeg ser at Elin sanser materialene gjennom kroppen – papirets ru overflate og den litt kjølige glatte overflaten på fargeblokken av bivoks. Det framstår som en utmerket måte å skaffe seg kjennskap til materialene og kunnskap om verden på for et barn som ennå ikke er to år.

Når vi malte med flytende farger på fuktige ark var det tydelig at leken med vannet, fargen og penselen var altoppslukende. Barna likte også godt å male på kroppen, både hender og ansikter ble malt.

Vi maler med flytende farger og Tora (2,7) klapper hendene mot arket som er dekket av blå farge, løfter dem og sier ”sjå”. Dette holder hun på med i noen minutter og hendene hennes er helt blå, hun klapper hendene mot hverandre og ler lykkelig. Tora er den eneste som fortsatt sitter og maler. Hun klapper på arket med begge hendene. Hun har malt hendene helt blå og fortsetter med å male på hånden, bruker venstre hånd til å male den høyre med.

Ved en annen anledning bruker vi fingermaling i bokser, denne malingen er myk og smidig. Barna får rød, gul og blå. De har fått pensel som de bruker, men den voksne tuller og sier at Jorid (2,9) har noe på nesen og dermed er den første flekken satt. Jorid og Silje (2,6) sitter nå med hver sin malte nese. Jorid setter malingsflekker på kinnene og i panna og Tora sitter og ser på.

Tora sitter med alle tre fargekoppene foran seg. Hun putter fingeren opp i fargekoppene etter tur og gnir inn sin egen nese. Nesen blir svart. Hun fortsetter å gni inn nesen med farge mens hun ser på de

andre. Alle unntatt Bjørn (2,2) har nå maling i ansiktet. Flekken på Toras nese fortsetter å utvide seg, mens hun gnir den inn. Tora sitter tålmodig og gnir seg på nesen mens hun ser på at Bjørn og en voksen maler.

Nå virker det som om det mer er kosing med nesen. Hun opplever at det er deilig med denne glatte myke fargen mot nesen.

Bjørn bygger tårn og Jorid putter baksiden av malekosten opp i fargen, det blir et fint hull i den myke malingen. Tora sitter fremdeles og gnir inn fingrene med maling og fortsetter å kose med nesen. Området som er svart har nå utvidet seg betydelig. Tora sitter nå med hånden på nesen og har det samme uttrykket i ansiktet som en som suger på smokken. Silje maler med penselen på armen til den voksne og Jorid har malt hendene sine. Tora sitter til sammen i 15 minutter og koser med malingen på nesen.

Barna bruker kroppen til å sanse materialene.

Bevegelse skaper form på papiret

Da jeg observerte barna, opplevde jeg også at det var forbindelse mellom form og bevegelse. Jeg vil her se litt nærmere på hvordan bevegelse skaper form, og begynner med en observasjon fra mitt prosjekt. Vi spente ut store ark (kraftpapir) på gulvet og rundt murpipa og brukte fargestifter og blokker.

Olve (3,0), Erik (2,9) og Anniken (2,6) leker og tegner sammenhengende i nesten 25 minutter på det store arket på gulvet. Olve lager en sirkel med høyre hånd. Og begynner med to fargestifter, to forskjellige rødfarger, en i hver hånd. Han lager svingrabbel intenst og tett, slik at et bra stort område foran der han sitter er dekket med rødfarge som et fint spunnet nett.

Nå er alle tre barna opptatt med sitt, Olve lager svingrabbel, Erik ligger på maven og snakker med seg selv. Han tegner en trekantform som han begynner å tegne små kruseduller inne i og han holder rundt fargestiften med hele hånden og sier ”det står Anniken” mens han tegner.

Barna ser ut til å få et eierforhold til det området på arket som de har begynt å tegne på og det blir litt knuffing grunnet dette. Det er som om de vil markere sitt revir.

Anniken oppsøker Erik og begynner å tegne på hans område. Olve begynner så å gå på knærne rundt hele arket. Kanskje begynner han med dette for å utvide sitt revir, men etter hvert som han kjører rundt virker det som om han gjør nye oppdagelser.

Han lager streker på arket med en rødfarge i hver hånd samtidig som han lager billyd. Erik og Anniken sitter midt på arket og Olve kjører rundt dem. Anniken kjører rundt sammen med Olve, mens Erik sitter stille midt på arket. Etterpå setter hun seg ved siden av arket og begynner å synge med ertestemme ”Erik han sitte fast, Erik han sitte fast”.

Jeg tror dette springer ut av den følelsen hun får når Olve og hun tegner rundt Erik som sitter i midten. Anniken opplever at Erik sitter fast inne i den ringen hun og Olve lager rundt han. Her kan det ligge en opplevelse av at det er skapt en form hvor noe er innenfor og noe utenfor formen.

Anniken oppsøker Erik og de to kommer i en dialog og Anniken sier ”æ tegne mosen, æ tegne mosen”. Olve kjører fremdeles rundt med begge fargestiftene og nå lager han en bevegelse opp i luften som om han kjører fly. Bjørn (2,2) kommer også med og alle leker med på arket og lager billyd.

Tilsutt ender Olve oppe midt på arket, han tegner rundt seg selv mens han snurrer rundt sin egen akse og lager altså en sirkel rundt sin egen kropp.

Bjørn og Olve hopper nå ned fra sofaen og på en stor pute for deretter å springe en stor runde ute på arket. Erik ligger nede i det ene hjørnet av arket og tegner.

Hele tegningen ligner mer og mer på et maleri av Jackson Pollock, en amerikansk kunstner som også hadde sine lerreter liggende på gulvet mens han malte på dem.

Olve er stadig i bevegelse mens Erik ligger og tegner på arket. Olve går bort og tegner en stor rundrabbel på arket som henger rundt pipa. Han går veldig opp i dette inntil Bjørn kommer og forstyrrer. Han

fortsetter å tegne rundrabbel men blir etter hvert opptatt av å svinge seg rundt i ring flere ganger.

Små barns tegning og maling som bevegelse i rom og tid

Matthews mener altså at barn fra de er omtrent ett år gamle gjenskaper de bevegelser som de opplever i sine omgivelser fra mennesker, dyr eller ting som rører seg i en "liksom-lek", og at dette utspiller seg som bevegelser i rom og tid. Dette ser jeg eksempler på i mine observasjoner hvor Gaute (1,7) kjører rundt med stolen foran seg, på setet har han plassert en oransje fargeblokk. Han kjører i en bane rett over arket der de andre barna tegner. Matthews sier: "Because similar body dynamics are enjoyed by most children, this tends to govern the form of early drawing and direct its future course"(Matthews 1984: 4).

Hans sønn Ben (2,2) har laget to bilder som Matthews bruker som eksempel i forbindelse med figurativ representasjon. Det ene er et bilde som viser rabbel i kryss slik at det oppstår en korsform som er lett å assosiere med den formen et fly har. Ben sier: "Dette er et fly."

Det andre bildet er et maleri hvor barnet har brukt roterende bevegelse med penselen. Barnet sier også om dette bildet at det er et fly. Matthews sier at det siste bildet (maleriet) handler mer om flyets bevegelser enn selve formen og kaller det "action representation". Jeg oversetter dette til representasjon gjennom handling. Ben kopierer ikke fra naturen, han bygger ikke opp en symbolisering som springer ut i fra noen form i omgivelsene, men bruker bevegelsene flyet representerer. Det representerer noe som foregår i luften. Så hvordan forholder egentlig barnet seg til rommet på papi-ret?

I observasjonen beskrevet tidligere kjører Olve (3,0) rundt i ring på arket med en farge i hver hånd. Bevegelsen er intens og fulgt av lyd som om han kjører bil. Et øyeblikk gjør han en ekstra sving opp i luften som om det var et fly. Han er ikke så opptatt av sporene han setter på arket som de bevegelsene han gjør. Hele kroppen er med i denne tegneaktiviteten.

Matthews snakker også om kontinuerlig rotasjon (*continuous rotation*), og sammenligner denne roterende bevegelsen med barnet som nettopp har lært seg å løpe, og som forlenger løpingen med å løpe i sirkel.

I den refererte observasjonen ser vi at Olve til slutt ender opp midt på arket, han tegner rundt seg selv mens han snurrer rundt sin egen akse og lager altså en sirkel rundt sin egen kropp.

Olve går bort og tegner en stor rundrabbel på arket som henger rundt pipa. Han fortsetter å tegne rundrabbel mens han samtidig svinger seg rundt i ring flere ganger.

Det ser ut som om han lager en slags tegnedans. Det er interessant å se hvordan han lager roterende bevegelser på arket og så gjør det hele med kroppen.

Når barna mestrer å tegne store rundinger, har jeg ved flere anledninger lagt merke til at da er det kort vei til for eksempel ”hodefotingen” eller at det begynner å oppstå figurer som er mer gjenkjennelige i tegningen.

Matthews sier at det som kommer ut av den roterende bevegelsen er en lukket form. Når Anniken sier ”Erik sitt fast” opplever jeg at hun ut i fra den bevegelsen hun og Olve gjør når de beveger seg rundt Erik faktisk lager en kant rundt han, som han blir sittende fast inne i.

Matthews sier videre at i forbindelse med det å lage prikker oppstår også begrepene innenfor og utenfor. Det blir fort til en kjerne inne i den avsluttede formen – en kjerne som ofte representerer et vesen for eksempel en baby i vannet. Linjen rundt står for en kant, men representerer ikke et virkelig rom, men en re-presentasjon av noe annet enn det selv.

I begynnelsen ligger Erik på midten av arket og tegner. Han tegner en trekantform som han begynner å tegne små kruseduller inne i og sier ”det står Anniken” mens han tegner.

Her ser vi at han tegner en lukket form og at han inne i formen tegner noe som kanskje skal forestille Anniken. Anniken er inne i formen, samtidig som det er en oppfattelse av at noe er inne i og utenfor er dette også forsøk på å forestille/symbolisere Anniken.

Matthews viser med eksempler fra sine to barn at barnet orienterer seg i rommet ved å finne ut hva som er oppe-nede, foran-bak, inne i og utenfor. De tegner noe som forestiller en baby for så etterpå å dekke det til med roterende bevegelser med blyanten og si at babyen har fått klær på. Han viser hvordan barna gjennom leken orienterer seg i forhold til det som er høyere og lavere og omskriver dette i forhold til arket (som ligger på bordet), slik at det som er høyt oppe er på den delen av arket som ligger lengst borte fra barnet og det som er langt nede er nærmest. Straks arket blir løftet opp (hengt på veggen) stemmer disse forestillingene med de romlige forhold med hva som er oppe og nede.

Matthews sønn brukte en konvolutt til å tegne på. Konvolutten var brukt og da den ble åpnet ble en flipp av lokket stående ut. Denne flippen var nærmest barnet. Barnet sa at flippen var en fot og lenger ”opp” tegnet han en krusedull som han kalte nese. Matthews sier at det nok kan ha noe med formmessig likhet å gjøre, men han mener at muligheten for at barnet er i en prosess hvor han skaper en opp/ned akse er mer sannsynlig. Barnet oppdager at det kan bli nedtegnet på et ark at den kanten som er lengst borte fra arket står for over og den nederste del av kanten står for under.

Matthews viser også hvordan barna gjennom lek og oppdagelser av former i rommet, brukte disse erfaringene når de tegnet. Han forteller hvordan sønnen bruker et viskelær som fjell for å tegne fjellklatrere som henger i fjellsiden. Han viser hvordan betraktningen av lokket på en melkeflaske som hadde en forhøyning etter tommeltotten og bruken av viskelæret, til slutt fører til at barnet kan tegne et fjell i profil. Han sier at barnet på denne måten er på vei til betraktninger av to synspunkt på samme objekt. Barnet lager sin ikonografi på et substrat av symbolisering som har like mye å gjøre med bevegelse og tid som form. Barnet oppdager gjennom rablestadiet det som påminner og representerer bevegelsen av de objektene som det ser/forestiller seg gjennom rom og tid. Andre fenomener som ble symbolisert hadde med figur/grunn forhold å gjøre som høyere/lavere og konseptet om bak/foran/under, tilsynekomst/forsvinning og akser av orientering. Matthews avslutter med å si at det viktigste for barnet er at dette hjelper det til å forstå verden rundt seg.

”Tullelek” og søling med vann

I mitt prosjekt var tegne- og maleaktivitetene tilrettelagt i den forstand at vi la fram noe å tegne/male på og ga barna redskaper som fargestifter, malepensel og maling. Ellers fikk ikke barna noen annen instruksjon enn at vi kunne vise dem at de kunne tegne på arket som lå på gulvet eller hang på veggen. Vi prøvde i den grad det var mulig å la barna få holde på uforstyrret. Jeg ville se hvordan barna selv gjorde sine prioriteringer og hvilke resultater som kom ut av det. For de aller minste virket bevegelsene tilfeldige og barna var mest opptatt av å søle med vann, spise på fargen og fylle en kurv med fargeblokker for så å tømme det ut igjen eller klaske med hendene mot papiret. Barna lot seg lett påvirke av sidemannen, så når en begynte å slå på arket med penselen, var det straks flere som stemte med og det ble et helt orkester. De moret seg over dette. Dette kan virke som en meningsløs, tilfeldig lek. Men ifølge Matthews kan slik lek være en spire til siden å skape sin egen ikonografi (bildeverden).

Når Gaute (1,7) vandrer rundt i en bane over det store arket, idet han skyver en stol foran seg med en fargeblokk liggende på setet, ser jeg dette som en del av den begynnende tegneutviklingen. Vi kan se en klar sammenheng mellom Gaute og Olve (3.0) som kjører rundt med en fargestift i hver hånd på det store arket på gulvet og lager billyd.

Det finnes en sammenheng mellom opplevelsen av bevegelse i rom og tid og det å skape sitt eget bilde. Gjennom barnets bevegelser gjerne med lyd og hvor flere slutter seg til leken kan det for utenforstående oppleves som en typisk barnslig ”tullelek”, som viser seg å være betydningsfull.

Matthews mener at barns kaotiske handlinger er langt fra å være kaotiske, men har en indre struktur og et system. De er ikke meningsløse, men spiller en viktig rolle i den kognitive og følelsesmessige utviklingen. Disse handlingene er en del av det å forme komplekse beskrivelser av virkeligheten, som har visuelle, haptiske (gjelder berøringssansen), kinestetiske (knyttet til lemmenes bevegelse) og kinematiske (bevegelser i rom og tid) aspekter (Matthews 1999: 6).

Matthews vil utfordre vår forestilling om at barn gradvis nærmer seg det å få til tingene slik de virkelig ser ut. Rablingen kan altså rangeres som noe barnet gjør for til slutt å kunne gjenskape på arket slik tingene ser ut i virkeligheten. Da får vi et hierarki der hodefotingen er underordnet en figur med hode og kropp. Matthews sier at dette bare bygger på en oppfatning som aksepterer en voksenhierarkisk morfologi basert på naive paradigmer om både anatomi og representasjon i seg. ”Den menneskelige figuren kan bli framstilt og differensiert på mange måter. En danser, en som holder på med anatomi, en som gjør Tai Chi og en australsk aboriginer kunstner vil alle ha forskjellige representasjoner av den menneskelige kroppen (Matthews 1999: 5).

Barns tegneutvikling innebærer mer enn å beherske redskaper motorisk og kunne etterligne formene som det ser rundt seg. Det er en langt mer sammensatt prosess. Merleau-Ponty sier at kroppen bebor rommet og tiden. Matthews forskning tar dette på alvor og hans spørsmål blir: Er de handlinger og utsagn små barn kommer med når de tegner bare meningsløse handlinger eller begynnende opplevelse av at det de tegner skal representere noe?

Arnheim (Arnheim 1974: 6) mener tegning ikke primært er opptatt av representasjon av objekter, men har å gjøre med samspillet mellom krefter (*interplay of forces*). Gröninger mener at det allerede tidlig hos barnet dreier seg om kraft og bevegelse. Han viser også i sin bok hvordan helt

andre opplevelser enn det å gjengi visuelle bilder ligger til grunn i barne-tegningen (Grözinger 1970).

Tyngde, letthet, rytme og bevegelse er begreper som vi gjerne bruker i forhold til bilder. Til sammen skaper dette dynamikk i bildet. Arnheim sier at tegning i bunn og grunn dreier seg om dynamikk og at dette henger sammen med måten vårt øye persiperer på: "These dynamic properties, inherent in everything our eyes perceive, are so fundamental that we can say: Visual perception consists in the experiencing of visual forces" (Arnheim 1974: 412).

Han forklarer dette nærmere ved å bruke en steinblokk som sperrer veien som eksempel. Steinblokken blir ikke definert ut i fra sin form, størrelse og farge, men som en brysom avbrytelse for flyten videre framover.

I naturen ser vi hvordan spor etter ytre krefter, erosjonen i fjellformasjonene, regn, vind og jordens rotasjon preger formene, mens det i kunstverket er kunstnerens kropp som skaper dynamikken. Arnheim beskriver det slik:

Naturlige objekter viser ofte sterk visuell dynamikk, fordi deres former er spor etter den fysiske kraften som har skapt objektet. Dynamikken i naturkreftene setter sine spor i naturen.

En kunstners arbeid er skapt av ytre krefter, av kunstnerens armer og kropp. Disse motoriske handlingene, etterlater seg sine avtrykk ved hva vi kan kalle grafiologiske kvaliteter. Håndskrift er et levende diagram på psykologiske krefter (Arnheim 1974: 417).

I mine observasjoner ser jeg mye av dynamiske bevegelser, der barnet bruker hele sin kropp for å sette sine spor på arket.

Matthews, Grözinger og Lowenfeld poengterer hvor viktig barns tegneutvikling er for utviklingen av tenkningen. Alle viser hvordan tegningen er et forum for investeringer i mange forskjellige typer av forståelser og følelser. Matthews sier det så sterkt som at omgivelser som ikke bidrar til kunstnerisk utvikling sannsynligvis vil ha skadelig virkning på andre områder av den intellektuelle utviklingen også (Matthews 1999: 11).

Litteratur

- Arnheim, R. 1974. *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley og Los Angeles: University of California Press.
- Golomb, C. 1992. *The Child's Creation of a Pictorial World*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Gombrich, E.H. 1960. *Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press Ltd.
- Goodnow, J. 1979. *Barn tegner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grözinger, W. 1970. *Kradserier – Tegneri – Maleri. De første trin i barnets grafiske utvikling*. København: Aschehoug.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. 2005. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Kellogg, R. 1970. *Analyzing Children's Art*. Palo Alto, Calif.: Mayfield.
- Lowenfeld, V. 1947. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. & Lambert, B. 1971/76. *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup og Gad.
- Matthews, J. 1984. *Early Child Development and care. Children's Drawing: Are Young Children Really Scribbling?* England: Science Publisher Inc. and OPA Ltd.
- Matthews, J. 1999. *The Art of Childhood and Adolescence. The Construction of Meaning*. London: Falmer Press.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Merleau-Ponty, M. 2000. *Øyet og ånden*. Oslo: Pax Forlag.
- Storaas, F. 1998. *Barneteikning. Form og fortelling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Winnicott, D. W. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock.
- Witkin, R. 1974. *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.

Marit Hofstad
Dronning Mauds Minne
Høgskole for førskolelærerutdanning
Thoning Ovesensgt. 18
NO-7044 Trondheim, Norge
e-post: Marit.Hofstad@dmmh.no