

Barnetegning som forskningsobjekt og som praksis i barnehage og grunnskole: tradisjoner og spenninger¹

Marit Holm Hopperstad

Jeg vil innlede med å gjøre noen avgrensninger og si hva jeg legger i sentrale begrep. Jeg har valgt å rette søkelyset mot norsk og nordisk pedagogisk forskning på tegning, samtidig som det blir nødvendig å se ut over dette geografiske rommet til det som har influert og gitt retning. Tidsmessig blir det nødvendig å gå tilbake i tid. Jeg har valgt å gjøre noen sprang i historien og starter med et kort tilbakeblikk på tegneforskningens begynnelse. Jeg går deretter til forskningspioneren Helga Eng, som begynte å interessere seg for barnetegning i 1920-årene, via 70-tallet og frem til samtiden.

Barnetegning som praksis skal forankres i norsk barnehage og grunnskole. Jeg vil se på praksis slik den ytrer seg i skolens og barnehagens planverk.

Tradisjon knytter jeg i denne sammenhengen til etablerte tenkemåter innenfor forskning og praksis i forhold til tegning, hva tegning er, hva det å tegne handler om. Spenning er noe som oppstår *mellom* noe. Spenning slik det skal forstås her er krefter som trekker i ulike retninger, i denne sammenhengen som trekker barnetegningen i ulike retninger og som derved fremhever og utpeker ulike aspekter ved fenomenet. Jeg vil berøre tradisjoner og spenninger innenfor forskning og innenfor praksis i barnehage og grunnskole, spenninger mellom barnehage og skole som praksisfelt og mellom forskning og praksis.

Så litt kort om ordet barnetegning. Det sier både noe om hvem som

¹ Artikkelen er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesning over oppgitt emne til graden dr. polit. i pedagogikk torsdag 10. oktober 2002 ved NTNU, i tilknytning til min disputas over avhandlingen "Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv".

har utfoldet seg og hva de har utfoldet seg med: blyant, fargestifter og lignende på et papir. Et annet begrep som vil dukke opp i de påfølgende sidene, er bilde. En tegning er da å forstå som et eksempel på et bilde. Det dreier seg i begge tilfeller om et visuelt uttrykk som fremstår for oss på et eller annet underlag.

Tegning som forskningsobjekt

En 115-årig historie

Forskningen begynte å interessere seg for barnetegningen på slutten av 1800-tallet. På denne tida foregikk det brytninger i det europeiske kunst- og åndslivet. Det som kalles romantikken vokste frem. En kjerne i denne strømmingen var en reaksjon mot det som da var et ideal: fastlåste regler og konvensjoner. Å mestre og følge disse konvensjonene var kunstens mål. Romantikken førte med seg en interesse for det opprinnelige, det uskolerte og naive, det som tidligere var sett på som ufullkomment. Nå fikk dette fornyet interesse.

Det var også mot slutten av 1800-tallet at psykologien ble etablert som vitenskap, og det var først og fremst psykologer som interesserte seg for barnetegning i forskningsøyemed. Den første publikasjonen om temaet kom ut for 115 år siden. Det var italienske Corrado Riccis bok *L'arte dei bambini* – eller barnas kunst – som kom i 1887 (Storaas 1996). I München arbeidet Georg Kerchensteiner. Han var en annen sentral person i den tidlige forskningen. Han samlet inn og analyserte ikke mindre enn 300.000 tegninger laget av tyske skolebarn. Basert på dette materialet fant han at det var visse karakteristiske fellestrekk mellom barns tegninger på ulike alderstrinn. Han knyttet dette til barnas intellektuelle utvikling og utformet en teori om tegneutviklingen som et lovmessig forløp gjennom stadier (ibid.).

Forskning på barnetegningen som naturlig: et uttrykk som vokser frem innenfra

I norsk sammenheng begynte psykologen Helga Eng i 1920-åra å interessere seg for barnetegning. Det var nærmest mote innenfor det psykologiske feltet på denne tiden å føre fortegnelser over barns utvikling, skriver Elisabeth Lønnå (2002) i sin bok om Helga Eng. Eng valgte seg barnetegning ikke minst fordi hun kom til å få en liten niese boende i huset sitt, Margrethe. Hun fulgte, tok vare på og analyserte Margrethes tegninger fra hennes

spede barndom til hun var 24 år. Resultater fra studien presenterte hun blant annet i boken *Barnetegning. Fra den første streken til farvetegningen* (Eng 1959, revidert utgave, første gang utgitt i 1926). Med utgangspunkt i dette omfattende materialet utviklet Eng en teori om tegneutvikling gjennom stadier - fra rabbling via skjemategning til virkelighetstro eller naturalistisk fremstilling. Det arbeidet som Kerchensteiner allerede hadde gjennomført, var da et grunnlag for henne.

Et navn man ikke kommer utenom når det gjelder barnetegning i Norge og Norden for øvrig, er Viktor Lowenfeld. Med base i USA la han frem sine forskningsresultat etter andre verdenskrig i boka *Creative and Mental Growth* som kom i 1947, med Lambert Brittain som medforfatter². Boka ble senere ble oversatt til dansk med tittelen *Kreativitet og vekst* (Lowenfeld og Brittain 1976).

Lowenfeld presenterer her en stadieteori som bygger på og konsoliderer Helga Engs arbeid. Lowenfeld forklarer, som Eng, barnetegningen utviklingspsykologisk. Karakteristiske trekk tilsvarer visse utviklingstrinn, følelsesmessig som intellektuelt. I tegning fremstiller barna det de har erfart gjennom sine sanser, sin direkte kontakt med omgivelsene, ut fra hvordan de selv oppfatter det. Lowenfelds mål var harmonisk vekst av menneskets forskjellige sider i samspill med hverandre: sansning, tanke, følelser og sosiale evner. Og til å fremme slik vekst så han det skapende arbeidet – tegning – som særlig velegnet.

Tegneutviklingen både hos Eng og Lowenfeld ses som et resultat av en modningsprosess som går i retning av virkelighetstro fremstilling. Karakteristisk for begge er at utviklingen betraktes som et gitt og universelt forløp. Dette forløpet er forankret i barnets iboende tegne-evne, et resultat av den iboende evnens frigjøring.

Ved siden av utviklingsperspektivet hos Eng og Lowenfeld har kunsthistorikeren og filosofen Herbert Read vært betydningsfull. Read så på tegning som uttrykk for barnets personlighet. Han la vekt på det individuelle ved tegning, mens Eng og Lowenfeld i sine stadieteorier trakk frem generelle trekk. Hvert barn må utvikle seg i samsvar med sin egen individualitet, i tegning uttrykker barnet sin egenart. Dette var Reads grunntanke, presentert blant annet i boka *Education through Art* som kom i 1943. Både Eng, Lowenfeld og Read får her stå som representanter for en tradisjon som ser barnetegning som et naturlig uttrykk, som noe som kommer fra og vokser ut av barna selv. Barnet sanser og opplever verden rundt seg, og

² Jeg refererer til Lowenfeld i omtalen av dette arbeidet og det synspunktet som presenteres.

dette gir de spontant uttrykk for i tegningene sine.

Den pedagogiske konsekvensen disse forskerne trakk på bakgrunn av sitt arbeid var at barna besitter evner som må frigjøres. Det er en naturlig vekst i barns tegninger, pedagogikken må ta utgangspunkt i barnet og gi barnet anledning til fri og selvstendig utfoldelse for å støtte denne veksten. Voksne må respektere barnet som tegner, men barn må få tegne uten ytre påtrykk.

Forskning på barnetegningen som kulturell: barnetegningen i bildekulturen

Det som ikke kommer frem i denne forskningen er at det å tegne også innebærer å uttrykke seg visuelt på bakgrunn av kulturelle konvensjoner. I 1970-årene ble nettopp dette trukket frem. Nå vokste det frem forskning som knyttet barnetegningen også til den bildekulturen barna er en del av. Samfunnet var sterkt preget av de massemedierte bildenes økende rolle som kommunikasjonsmiddel. Man erfarte at elementer fra disse bildene fant veien inn i barnas tegninger, og det ga grobunn for en spørrende holdning til antakelser om barnets tegninger som rent "naturgitte".

I Norden ble dette synet spesielt båret frem av Gert Nordström (Nordström og Romilson 1970)³ i Sverige og Rolf Köhler og Kristian Pedersen (1978) i Danmark. Barns tegninger, poengterte disse forskerne, må forstås i en kulturell og samfunnsmessig sammenheng. Bildekulturelle konvensjoner kommer til uttrykk i de ulike kulturprodukter barna er brukere av, men de lærer dem også ved å erfare eller ha kontakt med voksne bildeskapere, gjennom venners, eldre barns og søskens tegninger.

Nordström, Köhler og Pedersen skal her ses som representanter for det som kan kalles en kulturorientert tradisjon innenfor tegneforskningen. Her er grunntanken den at fordi samfunnet er så preget av bilder, kan ikke barns egen oppfatning av direkte sansemessige erfaringer alene forstås som grunnlag for tegningene deres. Erfaring skjer i stor grad indirekte, via bilder. Derfor blir det vesentlig å studere den innflytelsen som tegneserier, reklame og lignende har på barnetegningen. Barn og unge både kopierer og siterer massemediens bilder i egne tegninger, både innholdsmessig og i form. Barnetegningen kan ikke forstås som et spontant uttrykk sprunget ut av barnet selv. Den er et kulturelt uttrykk.

Nordström trakk som pedagogisk konsekvens at barn må lære å tolke og "gjennomskue" budskapet i de massemedierte bildene de var omgitt av

³ Jeg henviser til Nordström ved senere referanser til dette arbeidet.

og selv ble påvirket av. Köhler og Pedersen la vekt på en undersøkende pedagogikk som inkluderer både sansemessige undersøkelser av motiv og på analytiske undersøkelser av billedlige måter å gjengi erfaring på i både kunst og populærkulturens bilder for å utvide barnas kompetanse. Målet er å bidra til at barna tilegner seg et så bredt tilfang av fremstillingsformer som mulig, at de blir i stand til aktivt å bruke og omforme de kulturelle konvensjonene til egne formål.

I spenningsfeltet mellom to tradisjoner: fra naturlig til "kulturell"

For å sammenholde de to tradisjonene jeg har trukket opp, vil jeg si følgende: I den naturorienterte tradisjonen fremstod barnetegningen som et personlig uttrykk utgått fra barnet selv. Det betyr ikke at ikke forskere som Eng og Lowenfeld var oppmerksom på barnas omgivelser, men at det ikke var dette de la vekt på i sin tenkning om barnetegningen. Eng sier det slik: "Skjønt barnet således opptar meget fra sine omgivelser, er dets tegning likevel uimotsigelig en spontan utfoldelse av dets egne indre anlegg" (Eng 1959:164).

Utviklingspsykologene var "besjelet av en ubendig tro på menneskenaturens godhet" skriver Barbro Sætersdal og Tordis Ørjasæter i boka *Barn, kultur, kreativitet* fra 1981, og fortsetter: "Men i all sin fremskrittsoptimisme var denne ideologi virkelighetsfjern fordi den ensidig la vekt på det enkelte barns utfoldelse og glemte samfunnet rundt omkring det."

Når denne tradisjonen møter en kulturorientert tenkning, så kan vi si at det oppstår en spenning som trekker barnetegningen fra dets forankring i en egen barnlig sfære eller verden, som naturlig, og over til det vi kanskje kan kalle "kulturell"? Det skapes interesse for og oppmerksomhet mot forbindelseslinjene mellom barnetegningen og de sammenhengene som omgir den. Dette utfordrer forståelsen av at barn skaper bilder spontant ut fra sin yrende rike fantasi, som både Eng, Lowenfeld og Read fremhevet i sitt arbeid, og knytter et læringsaspekt til tegning. Tegning fremstår som noe barn lærer som deltakere i kulturen. Det betyr ikke nødvendigvis at man ser bort fra generelle likhetstrekk mellom tegninger på ulike alderstrinn, det at barnetegningen kan klassifiseres, men at man inkluderer kulturelle forhold som påvirker og gir retning.

Trekk ved forskningen i dag

Hva kan vi si om den pedagogiske forskningen på barnetegning i dag i forhold til de to tradisjonene jeg har trukket opp?

Forståelsen av barns tegninger som kulturelt forankrete uttrykk er

fremtredende, det kulturelle perspektivet er tydelig. Barnetegningen ses som et språk eller redskap for kommunikasjon. Som andre typer bilder kommuniserer slike uttrykk gjennom kulturelle koder eller tegn. Det vil si at farger og former har mening knyttet til seg for medlemmer i kulturen, at de står for noe. Svenske Elisabeth Ahlner Malmström (1998) analyserer for eksempel hvordan seksåringer kommuniserer sin forståelse av fremtidig skolestart i tegning, hvordan de gestalter sin forståelse av dette grafisk. Hun diskuterer tegningene som uttrykk for en intuitiv kompetanse hos barna når det gjelder anvendelsen av tegning som kommunikasjon. Hennes utgangspunkt er semiotikken og synet på tegning som tegn.

Min egen avhandling kan ses som et bidrag til denne forståelsen. Jeg snakker ikke om tegning som språk, men som en kulturell ressurs for meningsskapning, et potensial for å si noe om noe til noen ved hjelp av kulturelt meningsbærende visuelle former og strukturer.

Köhler og Pedersen (1978) erstattet begrepet utvikling med sosialisering når de jobbet frem en kulturorientert teori om barnetegningen på 70 og 80-tallet. I sin tidlige fase var dette en teori om en passiv sosialisering inn i bildekulturen, skriver Pedersen (1997). I sin omfattende studie av en gutts samlede tegnekolleksjon fra 2-16 år, presentert i avhandlingen *Bo's billedbok – en drengs billedmæssige socialisation* (1999), viderefører Pedersen dette synet til en teori om interaktiv bildesosialisering. I fokus står spørsmålet om hvordan kulturens bilder får betydning for guttens egne tegninger. Pedersen finner at barnets tegninger synliggjør en aktiv anvendelse av motiv og fremstillingsformer i de bildene det er omgitt av og som det fascineres av, og en omforming av dem til egne formål. Barnet utfolder bildekulturen i sine egne tegninger, men skaper samtidig noe nytt.

Med interessen for forbindelsen mellom barns tegninger og bilder i kulturen aktualiseres også en oppmerksomhet for hva det betyr når nye medier vokser frem. Karin Aronsson (1997) gjennomfører en analyse av barns tegnekolleksjoner fra tre ulike generasjoner før og etter fjernsynets inntog. Et resultat fra undersøkelsen er at tegninger laget av barn etter at dette mediet kom på banen er mer preget av "action" og dynamikk enn tegninger fra tidlige barnegenerasjoner. Det fins ulike tilnærminger til barnetegningen i dag som kan beskrives som sosiokulturell. Dette er forskning som med utgangspunkt i Vygotskys tenkning ser på tegning som redskap for kommunikasjon barn lærer i det de samhandler med andre i ulike sammenhenger. De svenske forskerne Mari Bendroth Karlsson (1996) og Ulla Løfstedt (2001) løfter frem trekk ved barnehage og skole som læringskontekst. Løfstedt knytter Bakhtins begrep "flerstemmighet" (Bakhtin 1986) til

barnas tegninger for å synliggjøre hvordan de står i forbindelse med sammenhengen de lages i. Det er ikke bare barnets ”stemme” som kommer til uttrykk i tegningen, men også trekk ved sammenhengen og barnas orientering og oppmerksomhet mot disse trekkene. Det barna uttrykker eller sier gjennom tegning fremstår som tett forbundet med de former for samhandling de inngår i.

Til slutt vil jeg nevne Ingelise Flensborgs forskning (Flensborg 1994) på barns fremstilling av rom i sine tegninger. I en perspektivisk fremstilling vil bildeskaperen fremstille sitt objekt slik det ser ut fra en særskilt synsvinkel. I fremstillingen av et bord vil for eksempel ikke alle fire bordbena være fullt synlige. Små barn kan imidlertid tegne et bord med alle bordbena så å si brettet ut fra bordflaten. Dette har forskningen sett som et uttrykk for at de mindre barna ikke tegner det de ser, men det de vet om tingene de tegner (Lowenfeld og Brittain 1976). Flensborg diskuterer barns fremstilling av rom som en relasjon mellom barnets innhenting av informasjon som en bevegelig kropp i rommet, som blir grunnlag for å konstruere mentale modeller. Disse mentale modellene uttrykkes i en form som det gitte mediet – i denne sammenhengen tegning – muliggjør. Denne forskningen peker på det oversettelsesaspektet som enhver tegner står overfor når en kompleks erfaring skal nedfelles på et papir, og dermed de muligheter og begrensninger som ligger i uttrykksformen.

Tegning som praksis

Med det foregående som bakteppe vil jeg gå over til å se på tradisjoner innenfor praksisfeltet. Det er praksis slik den er nedfelt i planverket for de to institusjonene barnehage og grunnskole i norsk sammenheng jeg retter søkelyset mot. Fordi statlige planverk har en lengre historie i skolen, vil jeg i fremstillingen vie den noe mer oppmerksomhet. Jeg begynner imidlertid med barnehagen.

Tegning i barnehagen

Tradisjonelt sett har tegning i barnehagen blitt betraktet som en del av leken og barns frie aktivitet i betydningen selvstyrt, ifølge Frøydis Storaas (1996). Først i 1996 kom Rammeplan for barnehagen, og her er tegning et element i det som kalles ”Forming” (Rammeplan for barnehagen: 73 ff). Rammeplanen legger føringer for en praksis der barnets opplevelser, erfaringer og uttrykksbehov står i sentrum. Planen poengterer at det er viktig

med et rikt materialutvalg, impulser fra kunstopplevelser og oppøving i å se og utforske fenomener i omgivelsene for at barna skal utvikle seg som tegnere.

Impulser til denne vektleggingen av å se og utforske omgivelsene har ikke minst kommet fra en pedagogikk utgått fra den italienske byen Reggio Emilia. Dette er en pedagogikk som vektlegger bruken av egne sanser, av undersøkelser av virkeligheten. Målet er å bidra til utviklingen av barnas egen produksjon av bilder. Det å lage bilder ses som en mulighet i barnet som må understøttes. Det er en parallell mellom denne pedagogikken og Pedersens (1999) perspektiv på tegning som ble omtalt tidligere. Det legges i begge tilfeller vekt på at barna må få sjansen til å bli aktive produsenter av bilder, med tegning som et alternativ, at barna både må få impulser som gir et uttrykksbehov og at de må få utvikle ferdigheter til å uttrykke seg. Rammeplanen tillegger de voksne et ansvar for å hjelpe barna til å lykkes i å uttrykke sine inntrykk, men også å lære dem ferdigheter de trenger. ”For å kunne få frem varierte uttrykk kreves det at en behersker en teknikk”, heter det i planen på side 74.

Planen legger videre vekt på at barnas uttrykk må bli mottatt som kommunikative budskap. Det blir viktig med en lyttende og oppmerksom voksen som forstår budskapet og tar imot det, heter det i planen. En slik voksen vil også fremme barnas lyst til å gå videre med å skape for eksempel gjennom tegning.

Samtidig knytter Rammeplan for barnehagen skapende virksomhet til lek og sier at ”I likhet med lek er også kreativitet, skapende virksomhet og humor noe som oftest skjer uten styring utenfra” (Rammeplan for barnehagen, side 54).

I førskolepedagogikken er leken helt sentral og sett som grunnleggende for barns utvikling og læring. Det kan vi lese for eksempel i boka *Hva er førskolepedagogikk?* (Fagerli, Lillemyr og Søbstad 2000). Rammeplanen fremhever leken som barnas viktigste uttrykksform og kilde til læring. I barnehagen er barns frie aktivitet og skapende virksomhet historisk sett forbundet med synet på barnet som bærer av naturlige evner som fritt skal få utvikles uten inngripen fra voksne, i henhold til Storaas (1996), og en stor tillit til barnas iboende evner. Sett i et sånt lys kan vi kanskje si at Rammeplan for barnehagen balanserer et bevisst arbeid fra de voksnes side med undersøkelser som utgangspunkt for barnas arbeid og fokus på ferdigheter de trenger for å klare å uttrykke seg, med en praksis som definerer tegning som barnas egen aktivitet.

Tegning i grunnskolen

Tegning som fag kom inn i byfolkeskolen ved lov i 1889, ifølge Steinar Kjosavik (1998). Faget hadde på denne tida form av tilegnelsen av teknisk dyktighet. Arbeidsformen var kopierende, tegneaktiviteten var en trening av evnen til å tegne etter modell.

I 1920-årene vokste det så frem nye føringer for praksis tuftet på tankene om individets frie, skapende utvikling, understøttet av blant annet Helga Engs, Viktor Lowenfelds og Herbert Reads arbeid, som jeg nevnte tidligere. I Normalplanen fra 1939 får slike tanker innpass. Fra å være et ferdighetsfag utvikler tegning seg til å bli et uttrykksfag, ifølge Kjosavik (1998). Tegning blir nå karakterisert som ”fri forming”. Frihetsbegrepet ble et viktig signal om en pedagogisk praksis som skulle sette barnet i fokus. Dette var ”en vårløsning” for barns uttrykkskraft sier Storaas (1996), sett på bakgrunn av den instruksjonspregede og modellkopierende praksisen som gikk forut.

En sentral drivkraft for dette var pedagogen Rolf Bull-Hansen, som leverte sine tanker i boka *Tegning på naturlig grunnlag* (Bull-Hansen 1953). Tittelen bærer i seg selv bud om praksisen: tegning som en frigjøring av iboende evner.

Tegning var fra først av et fag ved siden av sløyd og håndarbeid. I Forsøksplanen av 1960 blir disse tre samlet til ett fag – ”Forming”. Denne fagbetegnelsen skulle understreke det som var felles for de tre områdene: bruk av skapende evner men i ulikt materiale (Haabesland og Vavik 2000). Med den kulturorienterte forskningens vekst på 70-tallet ble ideen om den frie og naturlige tegningen satt under press, som jeg var inne på tidligere. Påvirkning ble ansett som uunngåelig. Barns tegninger er forankret i kulturen, de står i dialog med de omgivelsene de skapes i. I Mønsterplanen av 1974 blir dette i noen grad trukket inn. Pedagogens viktigste rolle er imidlertid å stimulere og kultivere iboende, potensielle egenskaper hos barna, det ”ekte” og ”naturlige” bildespråket og den frie og spontane utfoldelsen, oppsummerer Vivian Hernar Gullberg (1995).

I Mønsterplanen av 1987 kommer det til nye mål som angir en praksis der elevene i skolen ikke bare skal skape. De skal også reflektere og vurdere kunstnerisk arbeid, eget og andres, og de skal opparbeide en evne til kritisk å kunne forholde seg til bildekulturen i samtida. ”Vår tids bildekultur virker i stigende grad inn på både elevenes forestillingsverden og bildespråk” heter det her (Mønsterplan for grunnskolen 1987: 267). Planen peker slik i sterkere grad på forholdet mellom individ og kultur, mellom barns tegninger eller andre bilder de skaper og kulturen de inngår i. Dette

kan leses som et signal på en praksis basert på forståelsen av at barns tegninger ikke er rent naturlige og frie størrelser.

I den nye læreplanen, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996)⁴, har faget ”Forming” skiftet navn til ”Kunst og håndverk”. Planen trekker opp en praksis der hovedtyngden er elevenes skapende virksomhet. Samtidig legger den vekt på teknikk og øving.

I planen skilles det mellom to- og tredimensjonale uttrykksformer. Målet for småskoletrinnet når det gjelder det todimensjonale uttrykket, som tegning hører inn under, er at elevene skal ”gjennom varierte sanseinntrykk og opplevelser kunne skape bilder slik at de kan oppleve glede og bli trygge på egen uttrykksevne. De skal tilegne seg kunnskaper og grunnleggende erfaringer med form og farge i arbeid med egnede materialer” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolenf: 194). Fra 5. klasse heter det blant annet at elevene skal ”bli bevisst om at egne kunnskaper og ferdigheter er viktige forutsetninger for å kunne skape ønskede uttrykk i eget arbeid”.

Formuleringer som ”kunne skape bilder”, ”tilegne seg kunnskap” og ”egne kunnskaper og ferdigheter er viktige forutsetninger” kan, slik jeg ser det, leses som signal om en praksis som legger økt vekt på læringsaspektet knyttet til tegning. En balanse mellom det å ha noe å uttrykke – som når det heter i planen at barna blant annet skal tegne med utgangspunkt i eventyr, fortellinger og aktuelle temaer i nær miljøet – og det å klare å uttrykke eller lære om hvordan noe kan tegnes eller fremstilles i bilder i vid forståelse.

Planen peker på utvikling av visuell kompetanse som et mål. Samtidig inkluderer planen arbeid med flere visuelle sjangre, som arkitektur, film og datateknologiens digitaliserte bilder. Planen utvider slik forbindelsen mellom elevenes egen produksjon og forhold på samfunnsnivået.

For småskoletrinnet vektlegger planen ”undring og opplevelse gjennom lekpreget læring” (side 191). Læring gjennom lek skal gjennomgående prege aktiviteten på småskoletrinnet. I denne sammenhengen vil jeg peke på at ordet læring knyttet til den skapende virksomheten, som for eksempel kan være tegning, også kan ses som et signal på forståelsen av at skapende yringer ikke alene springer ut av barnas indre.

Generelt er planen for faget mer detaljert og omfattende enn de foregående. I Theo Koritzinskys bok *Pedagogikk og politikk i L97* (2000), fremgår det at gruppen som arbeidet med læreplanutkastet for faget slik det forelå fra departementet så på det detaljerte aspektet og utskiftningen av

⁴ Planen trådte i kraft i 1997 og omtales som L97.

navnet ”Forming” som et ledd i å heve fagets nivå. I fagmiljøene ved høgskolene var det reaksjoner på at planutkastet ikke i stor nok grad ivaretok elevenes egen aktivitet, at faget la for stor vekt på formale virkemidler, materialer og teknikk. Anny Haabesland og Ragnhild Vavik kommenterer også dette forholdet i sin bok *Kunst og håndverk – hva og hvorfor* (2000).

Planen slik den foreligger har tatt opp i seg noe av kritikken fra fagmiljøet skriver Koritzinsky (2000), men generelt viser den en dreining mot større grad av lærerstyring enn tidligere. Kanskje særlig gjelder dette i forhold til tema og materialer. Vi kan si en styring mer av hva enn hvordan, men samtidig vektlegging av øving og god teknikk.

Barnehage og skole som praksisfelt: to institusjoner med ulik historie og egenart

For å oppsummere tradisjoner i praksisfeltet, kan vi si at tegning som praksis i barnehage og skole har vært preget av en tradisjon som vektlegger barnets iboende tegne-evne, det personlige og naturlige uttrykket som vokser frem av seg selv, og en nyere tradisjon som ser nødvendigheten av aktivt å engasjere barnas uttrykksbehov og bidra til at de tilegner seg ferdigheter for å lykkes. I dag kan vi i Rammeplan for barnehagen og Læreplan for grunnskolen se noe av innsikten fra den kulturorienterte tradisjonen komme til uttrykk.

Når det gjelder forholdet mellom barnehagen og skolen, blir det viktig å se de to institusjonenes ulike egenart. Skolen er fra først av en institusjon med faginndeling som skal fremme læring. Som institusjon går barnehagen tilbake til Friedrich Fröbels småbarnspedagogikk som satte barnet i sentrum og med sterke innslag av vern av det ”naturlige” barnet, i henhold til Balke (1995). Både sett på bakgrunn av dette, og fordi barnehagen slik vi tenker på den i dag heller ikke ble opprettet før fra rundt 1920, på den tida da nye tanker om tegneundervisning begynte å vokse frem i skolen, antok ikke barnetegning i barnehagen den reproduserende formen som den var underlagt i skolen. Det var heller andre aktiviteter som var ”bundne” i denne forstand i barnehagen. Storaas (1996) nevner veving og papirbretting. Tegninga var mer en del av leken.

I dag kan det se ut til at det er mye til felles mellom den praksisen som trekkes opp i planene for skolen og barnehagen. På den ene siden skal barna oppmuntres og stimuleres til å gi uttrykk for egne opplevelser, de skal stimuleres til å ha lyst til å gjøre det og til å ta i bruk egne evner i prosessen. På den andre siden er det ferdigheter og teknikker som skal læres inn og oppøves.

Praksisen i de to institusjonene bærer merker av de ulike perspektivene som har gjort seg gjeldende innenfor det pedagogiske forskningsfeltet. Det kan spores et spenningsforhold mellom på den ene siden en psykologisk fundert tradisjon med en utad sett passivt voksen som pedagogisk konsekvens og en kulturorientert tradisjon med aktiv påvirkning av barnas virksomhet fra de voksnes side.

Tegning som praksis: et "barn av sin tid"

Den praksisen som plandokumenter for barnehage og grunnskole peker ut vil alltid være et "barn av sin tid". Den "røde tråden" i fremstillingen her har vært perspektivskiftet fra et syn på barnetegningen som naturlig til et syn på den som kulturell, og parallelt med dette et skifte fra tegning sett som en evne barna har i seg – som deres "egen" uttrykksform - til en uttrykksform de lærer som deltakere i kulturen.

Den kulturorienterte tradisjonen og forskning som på ulike måter henviser til og knytter an til den, drar barnetegningen inn i bildekulturen og understøtter et læringsaspekt. Den praksisen som vektlø det naturlige uttrykket må samtidig ses i forhold til den produktorienterte, repeterende praksisen den avløste. Den praksisen som sprang ut av den kulturorienterte tradisjonen må ses som en reaksjon på fri tegning som en romantisering av barnet og en privatisering av det som også er et kulturelt fenomen.

Forholdet mellom forskning og praksis

Hva med forholdet mellom forskning og praksis? Jeg har pekt på at det i barnehagens Rammeplan og Læreplanverket for grunnskolen fins signaler som trekker barnetegningen inn i den kulturelle konteksten, at det ikke ensidig dreier seg om et "privat" og iboende uttrykk, men også noe som læres. I et tidsperspektiv har det særlig skjedd endringer innenfor skolen.

Men pedagogiske praksiser endres samtidig ikke "over natten". Det kan komme til nye ideer samtidig som gamle lever videre. Liv Merete Nielsen hevder i sin avhandling fra 2000 at det innenfor praksisfeltet, i dette tilfellet skolen, knytter seg en viss ambivalens til en aktiv voksenrolle i forhold til tegning. Altså til det å undervise eller forholde seg til tegning som noe som læres. Nielsen studerer ikke den praksisen som utfolder seg i skolen, men bygger sitt resonnement på bakgrunn av en beskrivelse og analyse av barns tegninger i aldersgruppa 8-13. Datagrunnlaget er tegninger laget av et utvalg barn som deltok i en tegnekonkurranse i regi av NRK i

1992 og tegninger laget av de samme barna fem år senere. Nielsen ser spesielt på barnas bruk av perspektivisk fremstilling. Et resultat fra undersøkelsen er at det i stor grad er liten utvikling å spore i flere barns tegninger fra det første til det andre tidspunktet. Nielsen tolker dette som et uttrykk for at skolen ikke har tilført barna kompetanse gjennom undervisning. Et annet resultat fra studien er at interessen for å tegne synker når barna er 11-12 år gamle. Nielsens teori er at barna slutter fordi de ikke har nådd et ferdighetsnivå tilsvarende det de forventer av seg selv. Hun diskuterer dette på bakgrunn av det hun mener er en rest av ideologien om fri tegning og en praksis der pedagogen holder seg i bakgrunnen og nøyer seg med å gi barna materialer.

Som den svenske forskeren Mari Bendroth Karlsson diskuterer i sin avhandling *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman* fra 1996, må pedagogisk praksis forstås med utgangspunkt i at det bakom slik virksomhet vil ligge et mer eller mindre ubevisst syn på hva kunnskap er og hvordan læring finner sted. Den rollen voksne inntar i forhold til barns tegneaktivitet i barnehage og grunnskole vil preges av kunnskapssynet.

To metaforer kan trekkes inn som grunnlag for å reflektere over dette. Forskningens interesse for tegning har på 1900-tallet i overveiende grad vært knyttet til utviklingsstadier. Tegneferdighet har vært knyttet til det enkelte barnets begavelse. Kanskje har det også vært slik blant folk flest? Jeg vil tippe at det er mange voksne som har sagt eller tenkt at å tegne, nei det er ikke noe jeg har i meg. Vi ser på det som en evne vi har eller eventuelt ikke har. Vi benytter oss av det James Wertsch (1991) kaller "the metaphor of possession". Bendroth Karlsson foreslår Wertsch sin andre metafor, redskapskasse eller "the tool kit analogy" som alternativ. I denne metaforen ligger det en forståelse av at mennesker i samhandling med andre utvikler redskap som er relevante, nødvendige og hensiktsmessige for kulturen de lever i. Bilder og språk er eksempler på slike redskap.

En annen måte å begrepsfeste den samme tanken på presenteres av Michael Halliday (1978) som "valg i kontekst". Oppmerksom på sammenhengen og de mulighetene som er tilgjengelige for å si noe i en gitt sammenheng, gjør vi våre valg for å si det vi ønsker å si. Halliday fokuserer på hverdagspråket, andre knytter det samme perspektivet til blant annet den billedlige uttrykksformen (Lemke 1990, Kress og van Leeuwen 1996).

Med dette utgangspunktet er tegning ikke noe enkeltindividets eier, men noe som vokser frem av og fungerer i en sammenheng. Når barn tegner er tegningene deres i dialog med sammenhengen de inngår i.

Det gir dermed nye perspektiv på praksis. Det fremhever sosial samhandling som sentralt. I lys av dette blir det relevant å rette søkelyset mot et annet spenningsforhold mellom forskning og praksis, nemlig i hvilken grad forskningen har inkludert praksisfeltet i sine studier av barnetegningen.

Rapporten *Nordic Visual Arts Research. A theoretical and Methodological Review* fra 1998, med Lars Lindström som redaktør, viser at det i liten grad har vært tradisjon i de nordiske landene til å fokusere på det som skjer i praksisfeltet. Fokuset er i større grad rette inn mot tegningene som uttrykk eller mot barnas tegneutvikling. Men om vi holder fast ved metaforen "tool kit analogy" og tanken og kommunikasjon som valg i kontekst, kort sagt forståelsen av at tegning skapes og brukes i en sammenheng, sosialt og kulturelt, ligger det et kreativt spenningsfelt her for forskning på praksis.

Det fins imidlertid en del nyere studier som nettopp har en slik tilnærming til barnetegningen. Jeg skal kort gi et riss av noen av dem.

Forskning på praksis

Löfstedts avhandling med tittelen *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande* fra 2001, som jeg nevnte tidligere, løfter frem barnetegningen som en situert praksis og viser hvordan lærerledet og barneinitiert aktivitet utgjør ulike kontekster for bruken av tegning, og i forlengelsen av dette ulike potensial for læring. Mellom barna oppstår det en verdifull gi-og-ta-dialog av motiv og fremstillingsmåter som utvider deres grafiske repertoar. Samtidig får barna gjennom planlagte og lærerstyrte aktiviteter anledning til å utvide sine ferdigheter, ferdigheter de senere kan anvende på egen hånd og sammen med hverandre.

Likeledes spør Bendroth Karlsson (1996) hvordan barn lærer å tegne i barnehage og skole, hvilke redskap de får, språklig sett, til å tenke på og snakke om tegning eller bilder i vid forstand. Et resultat fra hennes studie er at arbeidet med tegningen eller andre bilder ofte blir underordnet generelle pedagogiske målsettinger om oppøving av konsentrasjon og begrepsinnlæring.

Hans Wetterholm (2001) studerer to læreres undervisning innenfor det som i Sverige kalles "bildämnet". Mange aspekter fra tidligere pedagogisk tenkning henger igjen fortsatt, og dette forhindrer skolens elever i å øke sine ferdigheter, ifølge Wetterholm. Hans bidrag er å gjennomføre en aksjonsstudie der målet er å gi både elever og lærere konstruktive læringser-

faringer knyttet til bildeskaping i vid forstand.

I min egen studie (Hopperstad 2002) retter jeg spesielt søkelyset mot samhandling mellom barn. Analysen av slik samhandling viser hvordan barna sammen utvikler, bearbeider og kommer frem til grafiske løsninger. Dette gir indikasjoner på læringspotensialet i samhandlingen og er en tematikk det vil være interessant og viktig å gå nærmere inn i. Tegningene fremstår som resultat av samhandlingen, de utvikles og formes gjennom det som foregår mellom barna underveis.

Utfordringer

Etter dette vil jeg nå søke å se fremover. Hvilke utfordringer kan trekkes frem?

Forskning på praksis

Forskning på praksis fremstår som et vesentlig utgangspunkt for å utdype og utvide innsikten om barn og tegning og videreføre den kulturelle forståelsen av barnetegning som forskningen har trukket opp. Hvordan opplever førskolelærere og lærere de føringer som ligger i de statlige planene? Hva skjer i praksis, når planene realiseres? Kari Carlsen og Åse Streitlien (1995) peker også på behovet for slike studier, og der en inkluderer både barnas eller elevenes og de voksnes opplevelser og erfaringer.

Hvordan eller til hva brukes tegning i de former for samhandling barn inngår i i barnehage og skole, samhandling med hverandre og med voksne? Hva slags læringspotensial representerer disse samhandlingsformene? Her kan det ligge et grunnlag for fuktbare relasjoner mellom forskning og praksisfelt.

Uttrykksformens muligheter og begrensninger

Med søkelyset rettet mot de samhandlingsformer tegning brukes i følger en annen utfordring, knyttet til uttrykksformens muligheter og begrensninger. Jeg vil trekke inn igjen Hallidays tanke om valg i kontekst som et valg av måter å si noe på, motivert av ønsket om å si noe, av sammenhengen og uttrykksformen som er tilgjengelig (Halliday 1978). Når tegning ses som ivaretagelse av et uttrykksbehov, da blir det et poeng å spørre: til hva er denne uttrykksformen velegnet? Eller sagt på en annen måte: bilder gir form til erfaring. Den formen som erfaringen gis betinges av de muligheter bilder som uttrykksform tilbyr. Når både barnehage og skole legger vekt på

at barna skal utvikle kommunikasjonsevne, ligger det en utfordring i å se, snakke om og reflektere over de muligheter uttrykksformen tilbyr. Ingelise Flensborgs studie om barns romoppfatning i bilder, som jeg kommenterte tidligere, sier noe vesentlig om dette, nemlig at den virkeligheten vi erfarer er mye mer sammensatt og kompleks enn det en gjengivelse av den i form av en tegning vil være (Flensborg 1994). For en tegner blir utfordringen å få på plass den kompleksiteten de erfarer, men samtidig måtte ”underlegge” seg uttrykksformens grenser så å si. For å eksemplifisere: en tegning er et todimensjonalt, romlig uttrykk. En tegning kan godt fremstille handling, men det må alltid bli en fiksering av denne handlingen på arket. Det ligger nedfelt i uttrykksformens karakter. I mitt eget prosjekt finner jeg at barna kompenserer for dette ved å gestikulere og legge på lyder til det de tegner, noe også andre forskere beskriver, blant andre Ulla Löfstedt (2001).

Noe tegning egner seg spesielt godt til er å vise hvordan noe ser ut eller hva noe består av. I en artikkel i et nummer av tidsskriftet *Form. Tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk i skolen* fra 2001, diskuterer Carsten Loly fra Arkitekthøgskolen nettopp slik bruk av tegning og ser det som et verdifullt utgangspunkt for en skapende prosess der visuell form gir assosiasjoner til andre mulige fremstillingsformer.

Mennesket har skapt og brukt bilder i over 40.000 år skriver Flensborg og Sørensen (1997). I dag vil mange si at bilder dominerer, at bilder som kommunikasjon har en fremtredende plass på områder der det skrevne ordet før var mer fremtredende. Kanskje vil det å kunne utnytte og bruke bilder til det de er spesielt godt egnet til være vesentlig for å være en aktiv bildeprodusent og bildebruker i en slik situasjon?

Nye redskap for tegning

Men å lage et bilde eller en tegning er ikke nødvendigvis det det en gang var. I dag er nye redskap kommet til, først og fremst informasjons- og kommunikasjonsteknologien. Datamaskiner finnes i et stigende antall hjem, og barn som vokser opp blir tidlig brukere av teknologien.

Datamaskinens muligheter til å digitalisere bilder så vel som lyd, stillbilder så vel som bevegelige bilder, gjør den forskjellig fra det todimensjonale tegnepapirets potensial.

”Askeladden som kappåt med trollet” (Fra Hopperstad 2002)

Spørsmålet om uttrykksformens muligheter og begrensninger kan ikke ses løsrevet fra mediet som bildet fremsettes i.

I de siste årene er det kommet flere publikasjoner som diskuterer hva som skjer med den tradisjonelle verbale teksten når den forflytter seg til dataskjermen. Det samme spørsmålet kan stilles til tegning. Hva blir forskjellen når en tegning lages med dette redskapet? Hvilke særskilte potensial gir det og hvordan utnytter barn dette potensialet i de sammenhenger de bruker datateknologien som redskap? Kanskje like viktig blir det å spørre hvilken oppfatning voksne vil ha av barns tegninger laget ved hjelp av dette redskapet og i hvilken grad det vil stilles til rådighet for dem i skole og barnehage. Her ligger det utfordringer både for forskning og praksis.

Hva så med den andre vegen rundt? Fra datateknologien til barnetegningen? Karin Aronsson fant, som jeg var inne på tidligere, at barns tegninger etter fjernsynets inntreden ser ut til å være mer actionpregete og ser ut til å ta opp i seg særtrekk ved dette mediet (Aronsson 1997). Det er grunn til å tro at informasjonsteknologien også på ulike måter kan komme til å prege barnetegningen som uttrykksform.

Førskolelærere og lærere jeg har snakket med forteller hvordan dataspillene finner vegen inn i barnetegningen. Når en datamaskin ikke er tilgjengelig, men lysten og gleden over dataspill er stor, så kan spillene tegnes og danne ramme for samvær via det ”gammeldagse” tegnepapiret. I barnas ”omvendte” veg ligger det spennende muligheter til å undersøke og

reflektere over muligheter og begrensinger.

Avslutning

Jeg har i denne artikkelen tatt utgangspunkt i det som Rammeplan for barnehagen, skiftende Mønsterplaner og L97 sier om tegninger og andre bilder barn lager i tilknytning til fagområdet forming og kunst og håndverk. Det er imidlertid ikke slik at det å tegne eller skape tilsvarende bilder er noe som bare skjer innenfor rammen av dette fagområdet. I sin doktorgradsavhandling *Naturfagets tause stemme* fra 1999 analyserer Erik Knain læreboktekster innenfor naturfaget og diskuterer hvordan fagets ideologi og virkelighetsforståelse formidles ikke bare i tekst, men også i bilder. Å lære naturfag er å lære naturfagets måter å uttrykke seg på eller gi form til erfaring på, sier Knain. Det blir relevant å spørre: kan vi snakke om en læring av en fagspesifikk bruk av denne uttrykksformen? Sett i et slikt lys blir det, etter min mening, en utfordring for skole og barnehage å gjøre barna oppmerksomme på og reflekterende overfor den virkelighetsskapende funksjonen som bilder har, det at de ikke er naturgitte måter å fremstille noe på. Slik sett er etter min mening dette fagområdet et basisfag både i barnehage og skole fordi det handler om å lære og bruke en kulturell ressurs som har vokst frem av menneskets behov for å gjøre verden nær og forståelig, og som dermed er en grunnleggende ressurs for enkeltindividets egen håndtering av verden inni seg og rundt seg.

Litteratur

- Aronsson, K. 1997. *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bakhtin, M. M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balke, E. 1995. *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bull-Hansen, R. 1953. *Tegning på naturlig grunnlag. Forming som middel i oppdragelse og opplæring fra småbarn til voksen*. Oslo: Fabritius.
- Carlsen, K. & Å. Streitlien. 1995. *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: resultater fra en spørreundersøkelse*. Rapport. Notodden : Telemarksforsking.
- Eng, H. 1959. *Barnetegning. Fra den første streken til farvetegningen*, 2. utgave. Oslo: Cappelen.
- Fagerli, O., O. F. Lillemyr & F. Søbstad 2000. *Hva er førskolepedagogikk?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Flensborg, I. 1994. *Rumopfattelser i barns bilder: relationer mellom rumlig orientering og*

- visuel repræsentation*. Danmarks lærerhøjskole. Institutt for billedkunst, håndarbejde, musik og mediepedagogik. København.
- Flensborg, I & B. H. Sørensen. 1997. *Temaer i billedpedagogik* (2. utgave). København: Gad.
- Gullberg, V. H. 1995. *Barns bildeskaping: utvikling og forutsetninger*. Stord/Haugesund: Høgskolen i Stord/Haugesund.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hopperstad, M. H. 2002. *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Haabesland, A. & R. Vavik. 2000. *Kunst og håndverk : hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsson, M. B. 1996. *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Akademisk avhandling. Linköping Universitet, Tema Barn.
- Kjosavik, S. 1998. *Fra ferdighetsfag til forming. Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Knain, E. 1999. *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker for Natur- og miljøfag i et allmenndannelseperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Koritzinsky, T. 2000. *Pedagogikk og politikk i L97: læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G & T. Van Leeuwen 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Köhler, R. & K. Pedersen. 1978. *Börns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika Lemke, J. L. 1990. *Talking Science. Language, Learning and Values*, Norwood: Ablex.
- Lindström, L., red. 1998. *Nordic Visual Arts Research: A Theoretical and Methodological Review*. Stockholm: Institute of Education Press.
- Loly, C. 2001. "Tegning som undersøkende medium i designprosessen". *For. Tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk i skolen*, nr. 5.
- Lowenfeld, V. & W. L. Brittain. 1976. *Kreativitet og vækst. En redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pedagogiske konsekvenser*, (2. utgave). København: Gjellerup.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1996. (L97). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Löfstedt, U. 2001. *Förskolan som lärande kontext för barns bildskapande*. Doktorgradsavhandling Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lønnå, E. 2002. *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*. Oslo: Fagbokforlaget
- Malmström, E. A. 1998. *En analys av sexåringars bildspråk. Bilder av skolan*. Akademisk avhandling. Universitetet i Lund,. Pedagogiska Institutionen.
- Mønsterplan for grunnskolen. M74. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo.
- Mønsterplan for grunnskolen. 1987. M87. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo.
- Nielsen, L. M. 2000. *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Doktorgradsavhandling. Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Nordström, G. Z. og C. Romilson 1970. *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Aldus/Bonniers.

Barnetegning som forskningsobjekt og som praksis i barnehage og grunnskole
Marit Holm Hopperstad

- Pedersen, K. 1997. *Teorier og temaer i børnebilledforskningen*. København: Dansk lærerforening.
- Pedersen, K. 1999. *Bo's billedbog – en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rammeplan for barnehagen. 1996. Barne- og familiedepartementet. Oslo.
- Read, H. 1943. *Education Through Art*. London: Faber and Faber.
- Storaas, F. 1996. *Barneteikning. Form og fortelling*. Oslo: Samlaget.
- Sætersdal, B. & T. Ørjasæter 1981. *Barn, kultur, kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wetterholm, H. 2001. *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*. Doktorgradsavhandling. Institutionen för pedagogikk, Lärarhögskolan i Malmö.

Marit Holm Hopperstad
Dronning Mauds Minne Høgskolen
Førskolelærerutdanningen
Thonning Owesens gate
N-7044 Trondheim
e-post: Marit.Hopperstad@dmmh.no