



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.5174>

Nina Scott Frisch

Førsteamanuensis i kunst og håndverk (Ph.D.)

Dronning Mauds Minne Høgskolen

nsf@dmmh.no

Uformell tegning og formell tegneundervisning sett i lys av teori om lek

Om professor Liv Merete Nielsens bidrag for å fremme visuell kompetanse

SAMMENDRAG

Artikkelen har som mål å belyse tilnærminger til tegning som synliggjør professor Liv Merete Nielsens bidrag til visuell kompetanse i opplæringen ved å belyse barns tegneprosesser ut ifra et sosiokulturelt perspektiv. Margareta Öhman sosiokulturelle lek-teoretiske bidrag beskriver lekens kjennetegn ut ifra følgende kriterier: Stammen av leken er spontan og frivillig, morsom, krever aktivt engasjement, har ikke tydelige mål, styres av indre motivasjon og gir en følelse av kontroll. Flere av disse karakteristikkenes kan kjennes igjen i barnehagebarns og skolebarns uformelle, det vil si selvinitierte og selvstyrte, tegneprosesser i lek med verktøy som blyanter, tusjer, pensler og maling. Problemstillingen er derfor: Hvordan kan uformell tegning forstås som lek og hvordan kan denne forståelsen være med på å støtte barn og elever i visuelt kontrollerte tegneprosesser i formell tegneundervisning? Kasusstudie benyttes som metodologisk tilnærming for å utforske to kasus av uformelle tegneprosesser, en fra barnehage og en fra skole. I uformell tegning er det å mestre de samme visuelle uttrykkene ofte en del av leken. Å sammen beherske et univers i leken og å mestre de samme visuelle formuttrykkene ved modellering er en del av funnet. Modellering og mimesis blir en inngang til å kunne knytte trekk ved uformelle tegneprosesser, det Öhman kaller inspirasjon til imitasjon, til den formelle tegneundervisningsarenaen i skole og barnehage. Dette kan være en mulig motivasjon for å lære å tegne, og dermed fremme det professor Liv Nielsen kaller visual literacy, det vil si visuell kompetanse til å skape og forstå bilder og tegninger.

Nøkkelord:

tegning, lek, sosiokulturell teori, visual literacy, visuell kompetanse, visuell kontroll, modellering, imitasjon, mimesis, observasjonstegning, barnehage, skole

INNLEDNING:

Høsten 1991 begynte jeg på hovedfag i forming ved Statens Lærerskole i Forming i Oslo (SLFO, nå OsloMet), med en interesse for å forske på tegnedidaktiske utfordringer som preget den offentlige

skolen. Jeg hadde med meg en erfaring fra yrkesskolens ettårige grunnkurs i søm, hvor kunnskap og ferdigheter i mønsterkonstruksjonens lovmessighet og formler ga meg muligheten til å kreativt skape mønster til egne klær. Kunnskapen og ferdighetene utløste en kreativitet og resultatet ble som ønsket. Tegning var et felt jeg ønsket å overføre denne erfaringen og erkjennelsen til. Elever slutter å tegne i 10–12-årsalderen ble det hevdet den gangen (Lowenfeld & Brittain, 1947/1979), men hvorfor slutter de å tegne? Begrunnelsen var at de var i en selvkritisk alder; ansvaret ble lagt på eleven. Men kritiske personers stemmer, som professor Liv Merete Nielsen var en framtrædende representant for i Norge, hevdet at det var fordi elevene ikke fikk tegneundervisning i skolen (2000). Jeg var så heldig å få henne som lærer på hovedfaget og også senere som veileder. Hun var den første som tok doktorgraden ved Arkitekthøgskolen i Oslo i samarbeid med SLFO, med forskningstemaet tegning. Nielsen (2000) avdekket i sitt forskningsarbeid med søkelys på barns tegning, det dramatiske fallet i interessen for å tegne blant ungdom ved å analysere og kategorisere rundt 20 000 av deres tegninger. Gjennom kvalitative intervjuer med søkelys på representasjon av rom blant et utvalg av ungdommene dokumenterte hun så mangelen på tegneundervisning i skolen. Hun viser i sin doktorgradsavhandling at mangel på undervisning er en vesentlig årsak til fallet i tegneaktivitet blant ungdom som vist i dette sitatet hentet fra hennes pionerarbeid:

The question is whether pupils and teachers need any education in art at all? And if the answer to this is yes, then the next question is what this education should encompass in order to reach the present goals for art education in the compulsory school. Drawing is not just for fun or relaxed entertainment, even if that part has its justified position. Drawing develops visual literacy; the ability for visual communication and the power of visual imagination, which are all crucial now that an increasing number of decisions in society are being made on the basis of pictorial representations. (Nielsen, 2000, s. 144)

Ut fra kunst- og håndverksfagets samfunnsoppdrag introduserer hun i sin doktorgradsavhandling, sitert ovenfor, begrepet visual literacy på den kunst- og håndverksfaglige arenaen (Nielsen, 2000). Liv Merete Nielsen bevisstgjør det kunst- og håndverksfaglige feltet over det samfunnsfaglige oppdraget faget har for å fremme medborgerskap og demokrati. Det er essensielt at elever i grunnskolen får opplæring i å kommunisere visuelt fordi avgjørelser i samfunnet tas på grunnlag av visuelle representasjoner (Nielsen, 2000, 2014, 2015), for eksempel gjennom å kunne kommunisere og forstå visuelle løsninger innenfor arkitektur i nærmiljøet, og ellers i hverdagen hvor visuell kompetanse er viktig for å forstå og vise. Å fremme visual literacy er å fremme visuell kompetanse, med andre ord direkte knyttet til ferdigheter og kunnskap i å kunne kommunisere gjennom tegning. Dette er en del av skolefaget kunst og håndverk sitt samfunnsoppdrag (Nielsen, 2019; Lutnæs et al., 2023).

I løpet av sitt forskningsarbeid med doktorgradsavhandlingen var hun *visiting scholar* på Penn State University i USA. Dette universitetet var i sin tid Victor Lowenfeld sin arbeidsplass. Hun ble invitert til Penn State av den amerikanske forskeren professor Brent Wilson, som overtok stillingen etter Lowenfeld. Hun introduserte meg til forskerparet Brent og Marjorie Wilson, og gjorde det mulig for meg å også være i dialog med de fremste innen tegneforskning internasjonalt da jeg etter hvert også tok en doktorgrad. Marjorie og Brent Wilson var de første forskerne i moderne tid til å se tegning med et sosio-kulturelt blikk. Deres forskning på ungdoms tegneprosesser som først ble publisert i 1977 (Wilson & Wilson, 1977), var i sin tid en begynnelse på et markant paradigmeskifte innen forståelsen av barn og ungdoms tegneprosesser. Tegninger laget av ungdom ble samlet inn, og ungdommene ble intervjuet. Dette dannet datagrunnlaget som avdekket hvor inspirert ungdommene var av tegninger i barne- og ungdomskulturen, og at de på fritiden lærte å tegne av hverandre.

Med sin evne til kritisk tenkning, og ikke minst oppmuntring til kritisk tenkning blant studentene, ble Nielsen en faglig ressurs for mitt hovedfagsarbeid og mitt doktorgradsarbeid, begge forskningsarbeider innen det tegnedidaktiske feltet. Denne vitenskapelige artikkelen er derfor en måte å si takk for hennes bidrag, for inspirasjon, støtte, oppmuntring, inkludering og faglige diskusjoner. Det er også en stor takk til henne for det hun har betydd for utviklingen av det kunst- og håndverksdidaktiske feltet gjennom et utrettelig arbeid som kunst- og håndverksaktivist i *Landslaget forming i skolen*, nå *Kunst og design i skolen (KDS)*, som tidligere redaktør i fagdidaktiske tidsskriftet *FORM*, og som initiativtaker til å

stifte det vitenskapelige tidsskriftet *FormAkademisk*. Hennes bidrag til å fremme kunst, håndverk og design som forskingsfelt kan ikke framheves nok.

Denne artikkelen bygger på og bruker resultatene fra min doktorgradsavhandling som Nielsen var med på å veilede, *To see the visually controlled* (Frisch, 2010), og videreutvikler deler av dette forskningsarbeidet ved å se nærmere på barns og elevs uformelle tegneprosesser, dvs. selvstyrte tegneprosesser på skolen/ i barnehagen eller på fritiden. Disse prosessene, som også er teoretisk analysert i avhandlingen, ses nå på nytt i lys av Margareta Öhmans sosiokulturelle teoretiske bidrag for å forstå essensen av barns lek. Öhmans forståelse er brukt for å undersøke om det er elementer i den lekende tegneprosessen som kan gi næring til å utvikle den formelle tegneundervisningen initiert av en lærer i skolen. Dette mulige tegnedidaktiske aspektet skisseres videre i artikkelens drøftings- og diskusjonsdel. Problemstillingen er: Hvordan kan uformell tegning forstås som lek og hvordan kan denne forståelsen være med på å støtte barn i visuelt kontrollerte tegneprosesser i formell tegneundervisning?

Visuelt kontrollerte tegneprosesser dekker tegneprosesser som er visuelt styrte; med utstrakt bruk av blikket på et motiv, blikk på en tegneadfærd eller (svært ofte) begge deler. Definisjonen av begrepet lek står også sentralt i problemstillingen. I denne artikkelen støtter jeg meg til den svenske forskeren Margareta Öhmans markører for en beskrivelse av essensen i barns lek. Hun tar utgangspunkt i sosiokulturell teori (Vygotzky, 1978; Vygotzskij, 1995, ulik skrivemåte av navnet i referansene) når hun ser på lek med forskerens blikk. Jeg vil derfor videre gjøre rede for sosiokulturell teori som en grunnleggende premiss for så å presentere Öhmans (2012) markører for lek som fenomen. Så trekkes teoretiske og praktiske bidrag forsket fram innen den sosiokulturelle forståelsen av læring som mulig plattform for undervisningstilnærminger i tegning for så å bruke disse i analysene og drøftingene av to små kasus som ansees som representative for barns uformelle tegneprosesser.

Vygotskys sosiokulturelle teori med vekt på mediering og den nærmeste utviklingssonen

Sosiokulturell teori er forankret i et paradigme vi kaller konstruktivisme, det vil si i en erkjennelse av at kunnskap og ferdigheter konstrueres/skapes og utvikles mellom individ og omverden, som først og fremst inkluderer andre mennesker. Innen dette paradigmet finner vi retninger som i stor grad vektlegger nettopp det siste, det vil si andre menneskers medskapende og utviklende betydning i individets læringsprosesser. Retningen kalles sosialkonstruktivisme. Lev Vygotsky (1896–1934) var jødisk-russisk forsker og teoretiker innen blant annet feltene antropologi, pedagogikk, semiotikk, kreativitet og kunsthøgskole. Han forklarer menneskelig utvikling historisk og i nåtid, som konstruktive prosesser mellom individ og omgivelsene ved bruk av det han kaller høyere funksjoner, som beskrives som evnen til å utvikle og ta i bruk tegn og verktøy. All menneskelig aktivitet som tar i bruk tegn og verktøy er det Vygotsky (1978) kaller medierende aktivitet. Å mediere, dvs. å gå igjennom et medium for å kommunisere eller lage noe, er roten til begrepet medierende aktivitet. Vår samhandling med verden går igjennom tegn og verktøy. Et samlebegrep brukt på tegn (for eksempel bokstaver, ord, noter, tegninger m.m.) og verktøy (for eksempel alt av verktøy inkludert PC, maskiner m.m.) er begrepet artefakt (Cole, 1996). Artefakter vil her forstås som alle bevisste menneskeskapt mentale og konkrete fysiske konstruksjoner skapt i en sosial og kulturell kontekst i vid forstand, fra ord og symbol, til gjenstander og teknologi. Sosiokulturell teori med sin vekt på essensene i vårt fag kunst og håndverk dvs. tegn og verktøy, eller artefakter, blir derfor en nyttig plattform for å fortolke og forstå tegneprosesser blant barn og elever.

Vygotskys bidrag til undervisningslæren på den internasjonale læringsteoretiske arenaen er konseptet *den nærmeste utviklingssonen* (på engelsk *zone of proximal development*, forkortet ZPD, proximal betyr nærmere eller i nærheten av). Den nærmeste utviklingssonen er hans konkrete bidrag til en forståelse av læring som en kulturell og sosial konstruksjon, det er et teoretisk konsept som tar utgangspunkt i det Vygotsky kalte barnets eller elevens aktuelle utviklingsnivå (eller aktuelle nivå). Elevens aktuelle utviklingsnivå omfatter de ferdighetene eleven har når hun/han løser en utfordring uten hjelp. Den nærmeste utviklingssonen er nærmest oss. Det er der vi er når vi bygger på det aktuelle nivået, det vil si det vi kan, men tilfører nye ferdigheter og kunnskaper som barnet eller eleven klarer å tilegne seg med hjelp og støtte (Vygotzky, 1978). Når barnet eller eleven har lært seg å tegne en form, blir dette et nytt aktuelt nivå, og vi kan i den nærmeste utviklingssonen gi barnet eller eleven nye tegneutfordringer fordi vi som mennesker stadig er i utvikling. Hjelp og støtte står derfor helt sentralt i denne teoretiske

forklaringsmodellen, og det er her barnehagelæreren/læreren eller en medelev som aktiv tegner, kommer inn som støtte i den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky (Vygotskij, 1995) forklarer menneskets kreativitet som evnen vi har til å kombinere våre erfaringer og ferdigheter som resultater av aktivitet i den nærmeste utviklingssonen. Erfaringene vi får i ZPD kan kombineres og bli nye svar på utfordringer vi møter, og produkter vi trenger eller ønsker å skape. Dette er en egenskap vi har som art ifølge Vygotsky (1978). Med mange erfaringer og ferdigheter får det kreative mennesket et større repertoar, ifølge Vygotsky (Vygotskij, 1995). Tilsvarende med stadig flere erfaringer og mer utviklede ferdigheter i tegning i ZPD får barn og elever et større visuelt repertoar å uttrykke seg med.

Modellering og visuelt kontrollert tegning i elevers uformelle samspill

I denne nærmeste utviklingssonen (det vil si ZPD) kan vi hjelpe til på forskjellige måter. I mitt doktorgradsarbeid sammenlignet jeg det jeg definerer som god undervisning i observasjonstegning på den formelle arena for undervisning, det vil si i skolen, med hvordan elevene lærte å tegne på den uformelle arena, utenfor et planlagt undervisningsopplegg med klare mål, det vil si av hverandre på skolen eller hjemme. Det kan bety å ha søsken eller andres tegninger knyttet til barne- og ungdomskulturen som støtte i den nærmeste utviklingssonen (Frisch, 2010, 2013). Felles for prosessene som ble utforsket var en ustrakt bruk av å se på et motiv og hvordan dette motivet tegnes, for så å tegne det som ses. Disse prosessene valgte jeg å kalle visuelt kontrollert tegning, for å aksentuere de grunnleggende felles visuelle aspektene ved prosessene, og fordi disse visuelle læringsprosessene kan knyttes til det Liv Merete Nielsen kaller *visual literacy* (Nielsen, 2000). Et av fokusene i arbeidet med doktorgradsavhandlingen (Frisch, 2010) var å se på bruk av modellering i både den formelle og uformelle arena. Med modellering menes å selv vise hvordan et motiv tegnes, det vil si å være en visuell og kognitiv modell for tegnehandlingen. Barnehagelæreren/læreren modellerte tegnehandlinger blir så tegnet av barnet/eleven; det vil si 'å-gjør-som' [...]. Funn fra doktorgradsavhandlingen viste hvordan elevene var modeller for hverandre, dvs. de viste hverandre, de modellerte for hverandre, ofte en populær figur som skulle tegnes. Læreren på skolen var også en tegnende lærer. Han brukte det Skjelbred (2021) kaller tegning som didaktisk verktøy. Læreren viste hvordan en form skulle tegnes, for så å la elevene prøve. I det pedagogiske og fagdidaktiske feltet brukes også begrepet modellering, det vil si at en som lærer er modell for elevene med for eksempel egen tegneadferd (Tharp & Gallimore, 1988). Elevene tegner etter lærerens oppbygging av tegningen når han/hun underviser i tegning. Elevene tegner som læreren tegner. Liv Merete Nielsen introduserte begrepet *mimesis* i sin doktorgradsavhandling og nyanserer dette knyttet til representasjon av rom (Nielsen, 2000). Mimesis kan dekke de overnevnte læringsprosessene dvs. å 'å-gjøre-som' sett i fra den lærende sitt ståsted (Selander, 2017). Det er en mye brukt tilnærming i håndverksfag som søm av klær, vist i doktorgradsarbeidet til Janne Reitan (2007), det hun kaller *learning-by-watching*, det vil si å lære ved å se. Mimesis og lære-ved-å-se-prosesser, som vil inkludere modellering, har en betydelig plass i barns og elevers selvstyrte uformelle tegneprosesser (Frisch, 2010).

Öhmans teori om lek

For å belyse dette mulige aspektet ved selvstyrte uformelle tegneprosesser blant barn, er den svenske forskeren Margareta Öhmans (2012, 2020) teori om lek en støtte for å forstå det sammensatte ved aktiviteter blant barn som kan karakteriseres som uformelle og selvstyrte, som barns lek ofte er. Derfor kan Öhmans teoribidrag være en relevant analytisk ressurs. Ved å se på de uformelle selvstyrte tegneprosessene i de presenterte kasusene gjennom dette teorifilteret kan det bidra til å se hva som ofte skjer i disse spesifikke tegneprosessene, både i barnehage og skole.

Öhman innleder med å belyse vår ureflekterte bruk av begrepet *lek* (2020, s. 49). Vi bruker lek-begrepet mye i dagligtale spesielt innen barnehagefeltet hvor det også kan bli romantisert. I hjemmene våre brukes det ofte som et samlebegrep på alt som barn gjør alene eller sammen med andre barn, og som ikke er målstyrt. Mangel på målstyring er et av Öhmans markører for å beskrive lek, men det er også mye mer som definerer leken. Ved å utvane begrepet i dagligtalen banaliserer vi det. Vi ser ikke kompleksiteten og dermed ikke alvoret i lekens grunnleggende betydning i vår utvikling fra barn til voksen hevder Öhman (2020, Lillemyr, 1990/2020). Vi tåkelegger lek-begrepet ved å romantisere det. Vi kan overse lekens sentrale spesifikke komponenter som byggesteiner i barns utvikling og læring. Hun viser

til lekens dialektikk (Öhman, 2020, s. 80-81); det er et 'her-og-nå' i leken, og det er et 'noe-som-kan-bli' i leken. Med det mener Öhman at lek handler både om å være i øyeblikket og om å bli. Det siste vil si at barn lærer noe som blir erfaringer, kunnskap og ferdigheter når de leker, selv om de ikke leker for å lære. De leker fordi de vil være i øyeblikket, de vil relatere seg til andre i et fellesskap, de vil håndtere utfordringer i komplekse omgivelser som berører dem. For å forklare denne drivkraften i leken lener hun seg til selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017 i Öhman, 2020, s. 81) som legger vekt på menneskets grunnleggende behov for å oppleve autonomi, samhörighet og kompetanse, tre faktorer vi også kan finne igjen i hennes markører for en definisjon av leken, som presenteres videre.

Öhmans markører for å beskrive lekens karakter: inspirasjon og imitasjon

Markørene eller komponentene Öhman (2012, 2020) har forsket fram gjennom observasjon og praksis, er valgt som verktøy for å forstå de presenterte kasusstudiene som eksempler på tegning sett i et lek-teoretisk sosiokulturelt fundert perspektiv. I vår tid er leketid ofte organisert i den forstand at voksne har satt av tid i barns moderne urbane organiserte hverdag til lek enten på skolen, i barnehagen eller på fritiden. Det er den iscenesatte planlagte voksenstyrte rammen for leken. Men leken kan også spontant oppstå innenfor rammen for undervisningen eller i annen planlagt pedagogisk aktivitet. Vi kan finne barn og elevers samspill med elementene som beskriver kvalitetene i leken ifølge Öhman: 1) Leken er spontan og frivillig, 2) den er morsom eller morsom-alvorlig (min anm.), 3) den krever aktivt engasjement, 4) den har ikke tydelige mål, 5) den styres av indre motivasjon og 6) den gir en følelse av kontroll (Öhman, 2012).

Alle komponentene er ofte til stede. Noen er mer relevante enn andre når barns uformelle tegneprosesser sett som lek er i fokus. Sett i et sosiokulturelt perspektiv er kvaliteten på leken styrt av barns erfaringer. Jo flere erfaringer jo mer rik, kompleks, interessant og engasjerende er leken (Vygotskij, 1995). Öhman (2020) viser også til to analytiske fenomen som ofte dukker opp i observasjon av lek: inspirasjon og imitasjon. Inspirasjon barn og elever imellom inviterer til imitasjon i leken. Denne inspirasjon-imitasjons-prosessen kan ha likhetstrekk med en løpeild (Frisch, 2010). Den smitter og tar etter hvert barne- eller elevgruppen inn i engasjerende selvstyrte tegneprosesser som ofte preges av nettopp inspirasjon til imitasjon, det vil si modellering og mimesis. Kasusstudiene analysert i denne artikkelen belyser dette.

Intersubjektivitet – å lage bro

I barns og elevers nærmeste utviklingssone har Wertsch (1985) introdusert uttrykket intersubjektivitet. I denne sammenhengen betyr det at den lærende og den som er lærer må ha en felles forståelse for hva som skal gjøres eller hvilke oppgaver som skal løses og hvordan. Denne felles forståelsen; denne intersubjektiviteten, hevder Wertsch, er en forutsetning for at undervisning fører til at barn og elever lærer. I denne felles forståelsen i barnets eller elevens nærmeste utviklingssone må den som har som samfunnsoppdrag å hjelpe til i barnets eller elevens utvikling ved å lære barnet eller eleven nye ferdigheter og ny kunnskap, kunne møte barnet eller eleven på et startpunkt som er kjent. Lærerens oppgave blir å lage en mental eller praktisk bro (på engelsk bridging, Wilson & Gudmundsdottir, 1987) mellom gjenkjennelsen (eller felles forståelse), dvs. mellom det kjente og over i nye ferdigheter og kunnskap. Disse to begrepene intersubjektivitet og å-lage-bro, kan være til nytte når jeg videre ser på hva som foregår i barns uformelle tegneprosesser og hvordan elementer fra denne sfæren kan gi næring til tegneundervisning i skolen og i barnehagen.

Kasusstudien

For å se på tegning som lek i barns uformelle selvstyrte kontekst, har jeg valgt å bruke kasusstudien som metodologisk tilnærming fordi i henhold til Gudmundsdottir (1998) er ordet 'case' (eller kasus på norsk) brukt for å dekke en hendelse, et eksempel eller en sak, som en tegnehendelse ofte er. Så en kasusstudie kan være en studie av en eller flere hendelser, eksempler eller saker. Postholm (2010) forklarer kasusstudien som en metode eller en metodologisk tilnærming vi kan bruke når vi skal utforske prosesser som er bundet til et sted og avgrenset i tid. Det er derfor en forskningstilnærming som kan være nyttig å bruke også når vi utforsker kortere hendelser i tid, med et naturlig forløp, og som har en begynnelse

og en slutt. Metodene kan være observasjon, intervju og dokumentstudier. I de to kasesene presentert i denne artikkelen, er metoden observasjon med videokamera samt bruk av tegningene som dokumentasjon.

I følge Gerring (2004) defineres kasesstudien som en fokusert intensiv studie av en enhet for å forstå en større gruppe med lignende enheter. Derfor er det et avgjørende aspekt ved valg av kasus at forskeren tar hensyn til kasesets representativitet. For å kunne svare på spørsmålet: 'hva handler dette kaset om?' må kaset ha en kjerne av generell overførbarhet til andre lignende kasus (Wilson & Gudmundsdottir, 1987). Shulman (1981, s. 9) formulerer dette aspektet ved kasesstudien:

To claim that one is conducting a case study requires that an answer be provided to the question, "What is this a case of?" Not every description is a case study. It may be a description of a singular individual or event. To claim that something is a case study is to assert that it is a member of a family of individuals or events of which it is in some sense representative. (Shulman, 1981, s. 9)

Gerring, Wilson og Gudmundsdottir var alle erfarne forskere innen feltet undervisning. De hevdet at man må kjenne feltet man utforsker for å kunne velge ut representative kasus. Å være fortrolig med relevant teori knyttet til forskningsfeltet er også en forutsetning for å kunne velge relevante kasus. Valget av kasus i henhold til målet og hensikten med studien blir grunnlaget for studiens troverdighet.

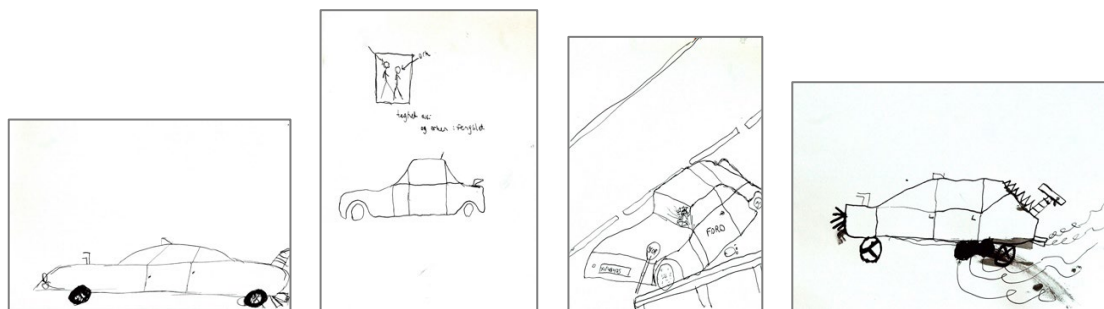
Tegningene, det vil si de visuelle uttrykkene, brukt som dokumentasjon i de to små kasesstudiene komplementerer dialoger og narrativ, de er utfyllende for å forstå de små kasesene. Fyldige beskrivelser [rich descriptions] (Stake, 1995) blir et trekk ved kasesstudien for å danne et grunnlag for gjenkjenning og dermed for det Stake kaller naturalistisk generalisering [naturalistic generalizations] (Stake, 1995).

Naturalistic generalizations are conclusions arrived at through personal engagement in life's affairs or by vicarious experience so well constructed that the persons feel it has happened to themselves. (Stake, 1995, s. 85)

Dette kan være med på å skape muligheter for å overførbarhet i kvalitative studier (Postholm, 2010). Kasesstudiene som er valgt, og som presenteres nedenfor, ses på som representative for uformelle tegneprosesser i aldergruppene, og er derfor et mulig grunnlag for å kunne skape gjenkjenning hos andre, dvs. naturalistisk generalisering. Som lærer i kunst og håndverk og som forsker innen det tegnedidaktiske feltet i lærerutdanningene i 27 år, som tidligere lærer i grunnskolens småskoletrinn og som mor kjenner jeg temaet jeg nå belyser. Valget av disse kasesene er gjort fordi de er gjenkjennbare ut ifra min erfaring med barns og elevers tegneprosesser, og ses derfor som representative for denne gruppen hendelser dvs. uformelle tegneprosesser.

RESULTAT / ANALYSE

Kasus 1: Tegnelek i skolen



FIGUR 1, 2, 3 & 4. fra venstre mot høyre: Guttenes tegninger i gruppe.

Her presenteres en observasjon i klasserommet med videoopptak. Videoopptaket utfylles av tegningene som dokumentasjon (figur 1, 2, 3 og 4):

Fire gutter i 7. klasse sitter forholdsvis tett rundt samme bord med god visuell tilgang til hverandres tegneaktivitet i gruppe i klasserommet sammen med flere elever som også sitter ved gruppebord og tegner. Det er tegnetime på kunstloftet, som et av kunst- og håndverksrommene ved skolen kalles. Her holder kulturskolen til, og læreren har hele klassen i tegning. Elevene tegner på et øvingsark de har fått tildelt av læreren for å bli sikker på tegneverktøyet penn/pennesplitt og kinesisk blekk på krittappir. Senere i timen skal de bruke tegneverktøyet til å løse oppgaven med å lage et høstbilde med innsamlede høstblader som inspirasjon og modell. De er derfor i en uformell tegneprosess som oppstår spontant når de begynner å tegne bilder av biler i øvelsessekvensen i klasserommet. De tegner biler når de egentlig skulle øve på strek med det gitte tegneverktøyet. Læreren går rundt og ser hvordan det går med elevene, og innleder en samtale med guttene:

Martin: Sjekk dette, verdens kuleste bil!
Lærer: Verdens kuleste bil, hva heter den?
Martin: (svarer utydelig)
Lærer: Ferrari Martin 2000?
Lærer: Nei, kanskje Toyota Selica?
Annen elev: Nei, Nissan Skyline (eleven ler)[...]!
Martin: Skyline [...]
Annen elev: Ja, det ER en Skyline
(hentet fra Frisch, 2010)

Analyse kasus 1

Tegneprosessen dokumentert ovenfor kan beskrives som lekende fordi den innenfor skolens målstyrte rammer er åpen, spontan, frivillig, morsom og 'kul', svært engasjerende, og den kontrolleres av guttene. En felles interesse og en samlet engasjerende kompetanse om biler viser seg i denne observasjonen. Tegningene viser også inspirasjon til imitasjon, modellering og mimesis, det vil si spor av det jeg har valgt å kalle løpeild-effekten i mitt doktorgradsarbeid (Frisch, 2010). Malen for bil gjenkjennes i dørene, en slags grunnstruktur som gjentas av alle som tegner engasjert, selv om bilene også er forskjellige. To av guttene kan synes å la seg inspirere av hverandre ved å tegne en lykt på panseret (figur 1 og 4). Spoilere bak på bilene tegnes av tre av guttene (se figur 1, 2 og 4). Å kontrollere dette felles universet av bilkompetanse handler blant annet også om å kontrollere disse malene for bildør, lykt og spoiler. Her begynner veien til visual literacy (Nielsen, 2000), dvs. visuell kompetanse gjennom inspirasjon til imitasjon, dvs. modellering og mimesis. Her ser vi også at det visuelle språket komplementeres ved å visualisere den verbale kommunikasjonen. Kasuset viser det visuelle sentrale posisjon også i barns lekpregede samhandling. Situasjonen og kommunikasjonen guttene imellom kan beskrives som uformell og lekpreget, selv om læreren går forbi og ser på guttenes tegninger. Han er der på guttenes premisser i den lekpregede kommunikasjonen dem imellom; en visuell og verbal fortelling som de selv kontrollerer.

Kasus 2: Tegnelek i barnehagen

Observasjonen i barnehagen er også gjort med videoopptak og utfylles her av tegningene vist over. Her er hendelsen gjort om til praksisfortelling for å anonymisere alle involverte. Seks barnehagebarn i alderen 3–4 år sitter rundt et bord hvor de lett kan se hverandres tegnehandlinger i en skjermet del av barnehagen. De tegner på store ark (A3) med gode vanntusjer som lett setter spor, og disse er organisert etter farge midt på bordet i lett tilgjengelige plastbokser for alle barna:

Ei jente, Kaia, sier 'fotspor' og prikker på arket med tusjen (tegning 5). «Hvem er det som har gått der?» spør barnehagelæreren, «[...] det er Kaia sine», sier jenta. En gutt, Svein, sitter og tegner store sirkler på arket og sier så: «[...] se her fotspor!» (se tegning 6) og løfter fram arket sitt for å vise barnehagelæreren. Han har sett og hørt på Kaias fotspor. Et annet barn, Guro, viser fram sin tegning til barnehagelæreren, og Svein fortsetter å fortelle: «Tripp trapp [...] se her har lillesøster gått med den lille foten sin her». «Tripp, trapp tripp trapp, hvem er det som tripper på min bro?», sier Kaia og tegner

broer på arket sitt (tegning 5). «Det er det store trollet», sier hun. «Tripp trapp tripp trapp», sier Svein, «jeg lager stort fotspor [...] nå kommer jeg og tar deg!», sier Svein. «Fuglebæsj», sier Guro, «[...] jeg tegner fuglebæsj, jeg», sier hun og viser barnehagelæreren prikkene sine (tegning 7) som er blitt til fuglebæsj. «Ja du har tegna fuglebæsj», sier barnehagelæreren. «Jeg tegner også fuglebæsj», sier Svein som sitter ved siden av Guro. «En fuglebæsjkonge, og en til fuglebæsj, og en til fuglebæsj», sier han mens han tegner små prikker/rundinger (tegning 6).



FIGUR 5-7. Tegningen til Kaia (figur 5), tegningen til Svein (figur 6) og tegningen til Guro (tegning 7).

Analyse kasus 2

Begrunnelsen for å velge dette kasuset er fordi jeg ønsker å vise hvor utbredt modellering og mimesis er også i barnehagebarns lekende tegneprosesser (Tharp & Gallimore, 1988; Nielsen, 2000). Vi ser for oss de seks barna rundt et bord, hvor hvert barn har store ark og gode tusjer tilgjengelig. Jeg er til stede for å observere, og barnehagelærer er til stede for å hjelpe til med å alminneliggjøre tegneaktiviteten fordi en observatør de aldri har møtt før er i rommet. Dynamikken i dialogen blant tre av barna i gruppen barnehagebarn er likevel lekende (Öhman, 2012) og uavhengig av voksnes innspill; den er frivillig innenfor tegneprosessens rammer, selvinitiert av barna i sitt innhold, den er morsom eller 'alvorlig – morsom', den er engasjerende og barna har et univers de selv kontrollerer i denne multimodale tegnefortellingen, hvor det verbale og visuelle komplementerer hverandre. Fuglebæsj er et spennende tema som kan ses som alvorlig og som morsomt. Bæsj er også litt tabu, det kan tolkes som et lite verbalt og visuelt opprør. Kasusets relevans ser vi når prikkene oppstår. Prikkene er fotspor og de er fuglebæsj. Også i dette kasuset ser vi inspirasjon til imitasjon (Öhman, 2020) både visuelt og verbalt, blant tre av de seks barna; Svein, Guro og Kaia. Barna er modeller for hverandre, de mimer hverandre.

DRØFTING

Visuell form-kontroll

Fellesnevneren for leken i de to kasusene, og for barnehagen/skolens tegneprosesser, kan være læring i den nærmeste utviklingssonen til barna/elevne (Vygotsky, 1978). Hvorvidt barna i de to kasusene lærer noe nytt her og nå vet vi ikke, men det er synlig at de i observasjonsøyeblikket har felles visuelle

symbol for bildører, spoilere, fuglebæsj og fotspor i en visuell og verbal dialog. De inspireres av hverandre til imitasjon (Öhman, 2020). Kontroll over leken, som er et av Öhmans kjennetegn for lekens essens, betyr også felles visuell form-kontroll som en del av barnas lek. I den frivillige ønskede imitasjonen ligger øvingen, det vil si et av grunnlagene for tegnemestring og visuell form-kontroll. Noen barn velger å ikke være med i denne tegne-dialogen i barnehagen (kasus 2). Men fenomenet visuell form-kontroll som en del av kontrollen over leken er gjenkjennbart; de fleste som har arbeidet i barnehagen noen år vil kjenne igjen denne lekende dynamikken med inspirasjon til imitasjon som en del av barns tegneunivers.

Å lage bro og finne intersubjektivitet

I samtale med professor Liv Merete Nielsen for noen år tilbake husker jeg hun sa: Barn ønsker å mestre, de ønsker å kunne knytte skoene sine og ta på seg jakken sin selv. Hun sier med andre ord at de oppsøker og strekker seg mot egenkontroll over ferdigheter og den handlingsfriheten mestring gir. Det drivet Nielsen forteller om i denne samtalen støtter opp om betydningen av friheten til å mestre eller kontrollere tegneuniverset som et felles visuelt, verbalt og fysisk/motorisk språk. Dette er interessant og relevant å se i et undervisningsperspektiv. Begrepene *bridging* (Wilson & Gudmundsdottir, 1987) og *intersubjectivity* (Wertsch, 1998), er en del av sentral forskning knyttet til prosesser med å kunne nå elevene i deres nærmeste utviklingssone. Denne forståelsen kan bli et grunnlag for didaktiske strategier for å møte barn/elever 'hjemme' i deres nærmeste utviklingssone når tegning og tegnestrategier knyttet til blant annet observasjonstegning er del av undervisningen i skolen, eller er en aktivitet i barnehagen. Kasusene viser barn som inspireres til imitasjon frivillig som en del av deres egenkontrollerte univers. Å møte denne erfaringen barn har med inspirerende imitasjon, å anerkjenne den som en del av barns tegnerepertoar og uformell tegnemetodikk kan gi eleven og læreren en felles plattform, eller en bro hvor grunnlaget for videre imitasjon, noe som vil si at bruk av modellering i tegning kan oppleves motiverende for elevene. Ut ifra dette vil det være en logisk slutning at det vil kreve en visuelt formsikker lærer som kan være modell som tegnende menneske. Tharp & Gallimore (1988) viser til modellering, og Reitan (2007) viser til *learning-by-watching* som undervisningsstrategi. Dette er en grunnleggende læringsstrategi vi mennesker har brukt og bruker for å utvide og utvikle repertoar av ferdigheter og kunnskap ifølge Reitan (2007) og Cole (1996).

Lek-begrepet

Eierforholdet til leken som begrep har Öhman tatt tilbake ved å kritisk analysere lekens essens og helt konkret beskrevet klare og gjenkjennbare trekk ved leken. Hun har tatt tilbake en forskningsbasert, kunnskapsbasert beskrivelse av leken som ikke romantiserer, men konkretiserer og er respektfull og verdsettende sett i et barneperspektiv. Det er forståelig og betryggende at Öhman har fått en stor plass i norsk barnehagelærerutdanning. Hun viser hvor essensiell leken er, og hva den består av. Å leke mye vil si å få mange erfaringer; mange visuelle, sosiale, kulturelle, kroppslige og verbale dialoger som er så viktig for oss som art og som danner grunnlaget for blant annet kreativitet (Vygotskij, 1995). Å analysere tegneprosessene ovenfor ut ifra et leketeoretisk perspektiv konkretiserer visuelt og fysisk gjennom tegningene og dialogene – komponentene leken består av – hvor inspirasjon til imitasjon er en synlig del. Nielsen (2000) viser også den samme respekten og forståelsen for leken i sitt doktorgradsarbeid som vist i sitatet i innledningen av artikkelen. Å drøfte hvordan essensen av funnene om de uformelle tegneprosessenes lekende karakter kan være et bidrag også til den formelle tegneundervisningen med vekt på visuelt kontrollert tegning i skolen presenteres videre. Her trekker jeg også inn nye eksempler som er illustrerende for hvordan denne broen kan praktiseres.

Skisser til tegnedidaktiske grep

For å kunne skissere og drøfte hva broen mellom leken og tegneundervisningen kan være for oss som kunst- og håndverkslærere, er det nærliggende å ta utgangspunkt i tegneundervisning med vekt på ulike tilnærminger til å tegne etter en modell, det vil si observasjonstegning, koblet sammen med Öhmans (2012) beskrivende essenser av hva leken består av. I barnehagen vil dette bety å tilrettelegge for tegning i grupper, hvor barn kan inspireres til imitasjon i lekpreget tegneaktivitet. Det vil å si å tegne sammen

med barn og være en god rollemodell som tegnende lærer. Barn og elevers modellering i uformell tegning må anerkjennes verbalt som gode læringsstrategier i tegning. Det vil og si å verbalt koble sammen den uformelle erfaringen også ovenfor elevene i undervisningen på skolen hvor tegneundervisning står på timeplanen. Denne erfaringen er en stor ressurs for barn både i barnehagen og i skolen. I grunnskolen er Brønne og Heggvoll (2018) sin artikkel *Begynnaropplæring i teikning* en ressurs for den formelle tegneundervisningen. De presenterer en oversikt over ulike undervisningsstrategier i observasjonstegning som det er nærliggende å bruke i småskolen. Ved å støtte seg til lese- og skriveopplæringens metodikk, den analytiske og den syntetiske, kategoriserer de ulike formelle tilnærminger til se-tegneprosesser. Den syntetiske tilnærmingen står den uformelle lekpregede tegningen nærmest. Den syntetiske tilnærmingen legger vekt på fra-deler-til-helhet. Det innebærer å bygge opp en tegning, å lære seg oppbyggingen gjennom å sette sammen delene for å konstruere den ønskede figuren til en helhet. Oppbyggingen av figuren er en fast struktur som læres gjennom modellering. TV programmene med tegneøvelser for barn, *Øisteins blyants* (Kristiansen, 2023) popularitet er eksempler på en syntetisk tilnærming i tegning. Han modellerer oppbyggingen av en (ofte populær) figur, akkurat som barna gjør seg imellom når de lærer av hverandre.

Ved å la elevene selv bestemme motiv i tegneundervisningen kan vi til en viss grad imøtekomme lekens elementer som frivillighet, engasjement, motivasjon og kontroll gjennom medvirkning. Målet er å lære å tegne og øve seg på å tegne noe som ligner det eleven vil tegne. Elevene har et ønske om å kunne kontrollere formen/figuren, kanskje forankret som erfaring i tidligere lekende uformelle tegneprosesser. Det er et overordnet formelt mål med tegneaktiviteten å bli god på å kommunisere visuelt, og et umiddelbart mål om å tegne så likt som mulig det eleven selv ønsker å tegne. Elevens mål er til en viss grad sammenfallende med lærerens. Det krever en tegnende lærer, en lærer som kan tegne på 'strak arm', og en lærer som kan tegne det eleven ikke kan. Den spontane frivilligheten, det aktive engasjementet, den indre motivasjonen og kontrollen i tegneprosessen kommer inn som egenstyrt valg av motiv som skal tegnes. Læreren kan vise det ved spontant å modellere de innkomne ønskede motivene fra elevene. Elevene kan grupperes ut ifra hva de ønsker å tegne og oppmuntres til å bli inspirert av hverandre og av læreren som modeller. Professorene Marjorie og Brent Wilson (2009) har utarbeidet et tegne-læreverk som bygger på erkjennelsen av hvordan barn uformelt lærer å tegne av hverandre og av den visuelle barnekulturen. Boka *Learning children to draw* viser mange gode og helt konkrete opplegg som for eksempel å bruke strukturer hentet fra barne- og ungdomskulturen for å oppmuntre til tegning med utgangspunkt i denne kulturen. Å tegne sammen med barn i engasjerende tegnerdialoger [grafic dialogues] (Wilson & Wilson, 2009, s. 150) på fellestegninger er en annen tilnærming som tar i seg lekens spontanitet, engasjement og fellesskap. Eleven/barnet har kontroll over tegningen i samspill med en voksen. Indirekte skapes situasjoner i tegndialogen hvor modellering mellom lærer og den lærende kan være sømløs og uartikulert. Eleven eller barnet vil være i sin nærmeste utviklingszone. De lærer noe nytt. Den voksne er modell som tegnende menneske. Den voksne lærer også noe om den visuelle barnekulturen.

Visual literacy/visuell kompetanse: Professor Liv Merete Nielsens stemme

Som en konsekvens av forskningen på hvordan uformell tegning kan forstås som lek og hvordan denne forståelsen kan være med på å støtte barn og elever i visuelt kontrollerte tegneprosesser i formell tegneundervisning er det nærliggende å etterlyse krav til kompetanse for ansettelse av kunst- og håndverkslærere. Rammevilkårene for faget i skolen, formell kompetanse, antall elever pr. lærer, samt gode verksted er basisen som gir den kompetente læreren og elevene mulighet til å lykkes, også i tegneundervisningen. Innholdet i faget er også en utfordring for lærerutdanningene – tegning må få stor plass. Det er derfor naturlig å knytte professor Liv Merete Nielsen og hennes brennende engasjement for nettopp dette både politisk og akademisk opp mot svarene på spørsmålet stilt i denne artikkelen. Hun viser til motstanden mot tegneundervisning blant lærere (Nielsen, 2014) og viser til det markante behovet for kompetente lærere i kunst- og håndverk, inkludert tegning, i *LMN har ordet* i det fagdidaktiske tidsskriftet FORM (Lutnæs et al., 2023). Drøftingen som er presentert i artikkelen kan knyttes direkte til Nielsen sin argumentasjon for å ansette kompetente lærere i kunst og håndverk. Det kan også knyttes til barns utvikling av det Nielsen omtaler som visual literacy (Nielsen, 2000). Språkrådet (2022) påpeker

at det er vanskelig å finne et ord for visual literacy på norsk for å presist dekke meningen i det engelske begrepet. Literacy-begrepet dekker uttrykksferdigheter og uttrykksforståelse innenfor ulike språk og språkssystemer, som i denne sammenhengen er tegneferdigheter og tegneforståelse. Karen Brønne og Liv Merete Nielsen (2012) henviser til James Wertsch (1998) i en videre forståelse av literacy-begrepet som helhetlig kompetanse innenfor et felt. Visuell kompetanse rommer tegneferdigheter og forståelse for tegning som meningsbærende symbol. Kasusene viser også at barn ikke henter fram form/symbol fra ingenting, noe som har vært en romantisk myte forankret i det gamle formingsfaget (Nielsen, 2022). De utvikler sin visuelle kompetanse ved å bli inspirert av hverandre til imitasjon, og de gjør felles symbol til sine egne ved å bruke disse i egne tegneuttrykk jfr. kasus 1. Jo flere tegnesituasjoner med læring (uformelt eller formelt) i den nærmeste utviklingssonen, jo flere impulser til å utvide repertoaret av symbol/tegn som kan brukes i egne uttrykk. Det er en del av det å utvikle visuell kompetanse. Kasusene viser også at prosessene er multimodale; de er visuelle, verbale og motorisk/fysiske. Det visuelle og motoriske støttes av det verbale. Dette er også trekk vi kan kjenne igjen i formidling av ideer, løsninger og konkrete utforminger av bygg og gjenstander ute i samfunnet. Den verbale forklaringen/formidlingen blir bedre med visualisering. Nielsen (2000) er en pioner i å kjempe fram visual literacy/visuell kompetanse som allmennkunnskap. Med sin klare stemme argumenterer hun for at det må være en del av våre grunnleggende kunnskaper og ferdigheter ved blant annet å fremme tegningens plass i opplæringen. Utforskningen presentert i denne artikkelen kan være et bidrag til å fremme tegningens plass i opplæringen.

REFERANSER

- Lutnæs, E., Brænne, K. & Omtveit, B. (2023). Kunst og håndverk. Argumenter for et kunnskapsbasert fag med samfunnsrelevans. *FormAkademisk*, 13(4), 1-7. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5089>
- Brænne, K., & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning. *FormAkademisk*. 11(3), 10-14. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>
- Brænne, K. & Nielsen, L. M. (2012). Design literacy- knowledge and meaning in context. I M. Gulliksen & K. Riis. *Book of abstracts. Making. An international conference of materiality and knowledge 24. – 27 September 2012, Notodden*. NordFo. <https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/2438149/BookOfAbstracts.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and a future discipline*. Harvard University press.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk*, 4(2), 26-37. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.199>
- Frisch, N. S. (2013) (red.). *Tegningen lever!*. Akademika Forlag.
- Frisch, N. S. (2018). Tegning. I N. S. Frisch, M.-A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (247-272). Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1998). Kasusstudier i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, s. 150-157.
- Kristiansen, Ø. (2023). *Øisteins blyant*. <https://www.nasjonalmuseet.no/oisteins-blyant>
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor*. Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1990)
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1979). *Kreativitet og vækst*. Gjellerup Forlag. (Opprinnelig publisert 1947)
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and spatial representation. Reflection on purposes for art education* [Doktorgradsavhandling, Arkitektthøgskolen i Oslo]. ADORA. <http://hdl.handle.net/11250/2623403>
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw – a companion to citizenship for the future. *Techne Serien- Forskning i slöjdpedagogik Och slöjdvetskap*, 21(2), 34–42. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1264>
- Nielsen, L. M. (2015). LMN har ordet – bærekraftige søyler i kunst og håndverk, *FORM* 49(1). <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/lmn-1-2015>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2022). LMN har ordet – praksissjokk eller systemsvikt? *FORM*, 56(4), 9. <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/form42022-lmn-praksissjokk-eller-systemsvikt>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition. A study of contemporary vernacular clothing design practices by Inuqioq women in Kaktovik, North Alaska* (CONTEXT, Nr. 28). [Doktorgradsavhandling, Arkitektthøgskolen i Oslo]. ADORA. <http://hdl.handle.net/11250/298633>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken etter Vygotskij: design för lärande*. Liber.
- Skjelbred, B. H. (2021). *Lærereens oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- Shulman, L. (1981). Disciplines of inquiry in education. An overview. *Educational researcher* 15(2), 5-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X010006005>

Språkrådet. (2022). *Literacy*.

<https://www.sprakradet.no/svardatabase/?CurrentForm.SearchText=literacy&CurrentForm.KategoriFilter=>

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.

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

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173698>

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

Vygotskij L. (1995). *Fantasi og kreativitet i barndomen*. Dailidos Förlag.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195117530.001.0001>

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Wilson, S. M. & Gudmundsdottir, S. (1987). What is this a case of? *Education and urban society* 22(1), 42–54.

<https://doi.org/10.1177/0013124587020001006>

Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art*

Education, 30, 4-11. <https://doi.org/10.2307/3192209>

Wilson, M. & Wilson, B. (2009). *Teaching children to draw*. Davis Publications.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.