

FORSKERES ARBEJDE MED OPLEVELSER AF BØRNS TEGNINGER SOM FORSKNINGSMETODE

Anne Maj Nielsen¹

I tegning får børn mulighed for at give visuelt udtryk for forhold der optager dem. Den slags visuelle fremstillinger kan præsentere oplevelser, engagement og emotionelle kvaliteter der ikke er enkle at gøre sprogligt rede for. I videnskabelige undersøgelser kan børns tegninger bruges som udgangspunkt for undersøgelse af forhold der kan være vanskelige at udtrykke sprogligt. Når børnetegninger anvendes som forskningsmateriale, er det en udfordring at gøre det transparent hvordan tegninger på særlige måder bidrager til viden om det forskeren ønsker at undersøge. Formålet med denne artikel er at gøre rede for hvordan forskerens sanselige og æstetiske oplevelser af børns tegninger kan gøres transparente ved at tegninger betragtes som 'æstetiske objekter' som led i forskningsprocessen.

1. Børnetegninger, kunst og forskning

Børns tegninger kan betragtes dels som artikulationer af endnu ikke tematiserede følelser, oplevelser og betydning og dels som resultat af børns læring af visuelle koder og tilblivelsesmuligheder i samspil med deres omverden (Bastrup-Madsen, 2001; Funch, 1996a; 1996b; Nielsen, 1993; 1994). Barnet kan i tegning artikulere noget følelsesmæssigt og oplevet betydningsfuldt der endnu ikke er tematiseret og formgivet. I tegning kan barnet konkretisere og tematisere følelser og oplevelser sådan som det er muligt for barnet at artikulere og forme fremstillinger i et bestemt tegnemateriale og med barnets repertoire – der blandt andet er inspireret af barnets kendskab til kulturelle visuelle koder og barnets tegnefærdigheder.

Børn lærer at anvende kulturelle visuelle koder i deres artikulationer både når de tegner og på andre måder anvender visuelle kulturelle udtryksformer. Kulturelle udtryksformer omfatter både hverdagsprog og litterært sprog, hverdagens kropslige udtryk og dramatikens, teatrets og dansens kropslige udtryk, stemmebrug ved godnatsange for ungerne og koncertsang for et betalende publikum og f.eks. tegneaktivitet i hjem og institution eller i atelieret eller animationsstudiet. Nogle af disse kulturelle udtryksformer bliver

¹ Anne Maj Nielsen er cand.psych., ph.d., og lektor MSK ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

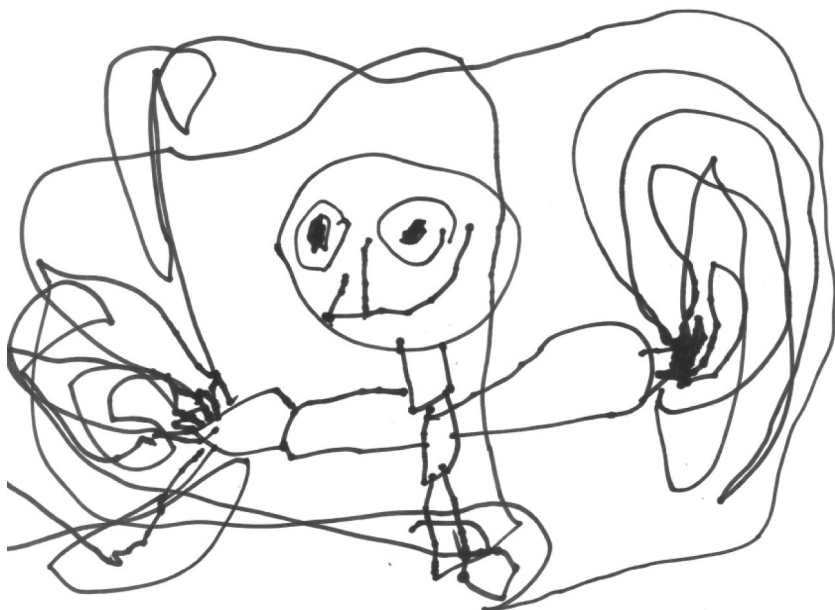


Fig. A: Dreng, snart 4 år, tegner og fortæller at det er en mand med lange negle. Han morer sig med at tegne neglene som snor sig rundt om manden. Tegningen fremstilles med hurtige streger. Enkelte steder lader han tusfarvens spids hvile et øjeblik mod papiret så farven danner en tykkere plet. Han tegner på næsten hele papiret med den kraftige mørke streg. Kun et sted har bevægelsen så meget fart på at han tegner uden for papiret. Dette kan efterfølgende ses på tegningen. Når jeg betragter tegningen, bliver jeg i godt humør, en indre hoppende glæde, jeg husker drengens engagement og fryd ved at tegne frække lange negle over det hele efter at han havde tegnet hoved, øjne, mund, næse, hals, krop, ben og arme med hænder, fingre og negle. Da han havde fyldt papiret ud med negle, var han færdig med projektet og forlod tegningen.

betegnet som kunst, men ikke alle. Sædvanligvis bliver børns tegninger ikke betegnet som kunst. Imidlertid rummer børnetegninger ofte en række af de samme kvaliteter som fremhæves ved kunstværker. Enkelte gange er det sket at en voksen har sendt et barns tegning eller maleri til vurdering til en censureret kunstudstilling – og barnets billede er blevet optaget på udstillingen.

I 1948 stiftede en række billedkunstnere Cobra-bevægelsen, stærkt inspireret af spontan abstraktion og børnetegninger.

I mange af Cobra-bevægelsens billeder ser det ud til at det er yngre børns tegninger de særlig har været inspirerede af, f.eks. af tegnere i alderen 3-8 år.

Børns tegninger kan ikke som sådan karakteriseres som kunst, men ligesom visuelle kunstudtryk kan også børnetegninger bevæge betragteren, som

jeg har forsøgt at beskrive ved fig. A. At blive bevæget af et sanseligt indtryk betyder ikke nødvendigvis at det der giver anledning til det sanselige indtryk, er kunst – men en række af de æstetiske kvaliteter der netop i kunsten kan bevæge mennesker, kan også gøre sig gældende i andre anledninger til sanselige indtryk og oplevelser, f.eks. børnetegninger. Det er sjældent denne bevægende dimension omtales i forskning med brug af børnetegninger. Derfor vil jeg se nærmere på den her.

I børneforskningen er der stigende interesse i at få indsigt i børns perspektiver på forskellige forhold i deres hverdag. Det kan være børns oplevelser af hvad der er godt eller svært i daginstitutionen eller skolen (f.eks. Kragh-Müller & Isbell, 2011), børns oplevelser af musik (Fink-Jensen, 1998) eller af mobning (Søndergaard, 2013), børns opfattelser af sundhed og hvad der kan være et godt skolemåltid (Bruselius-Jensen, 2011), børns opfattelser af og ideer til god skoleindretning (Clark, 2010) eller børns oplevelser af vigtige situationer i deres almindelige hverdag i hjemmet, institutionen eller skolen (Müller & Nielsen, 1999; Nielsen, 1999; Kragh-Müller & Nielsen, in prep.). I alle de nævnte undersøgelser har forskerne talt med og i forskellig udstrækning observeret børn i deres hverdag, og desuden har de bedt børn om at tegne noget om de emner undersøgelseerne vedrørte.

2. Når børnetegninger anvendes som forskningsmetode

Børns tegninger anvendes i mange undersøgelser af børns oplevelser og perspektiver på deres hverdag, bl.a. som nævnt i indledningen til denne artikel, på lige fod med andre former for data. Det vil sige at det oftest er det overordnede teoretiske perspektiv på forskellige udtryk og kommunikationsformer der afgør hvordan børnetegninger bliver anvendt som data. Gennemgående behandles børns tegninger som data der har karakter af reference, dvs. tegningerne betragtes som tegn eller symboler der fortæller om og henviser til noget barnet har på hjerte. Hvis der arbejdes ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv, bliver tegningerne ofte analyseret som fortællinger om børns erfaringer der bliver udtrykt på særlige måder fordi det er hvad barnet i den aktuelle alder kan (se f.eks. Kragh-Müller & Isbell, 2011). Fra et fænomenologisk perspektiv er børns tegninger blevet anskuet som artikulationer der fortæller om og symbolsk udtrykker deres stemthed og følelser (se f.eks. Fink-Jensen, 1998; 2006). Fra et socialkonstruktionistisk perspektiv er børns tegninger blevet anskuet som visuelle udtryk for fornemmede positioneringer og subjektiveringspotentialer (Søndergaard, 2013) eller som børns visuelle stemmer og narrative konstruktioner af forestillinger og ønsker (Clark, 2010; Bruselius-Jensen, 2011). Fra et kulturpsykologisk perspektiv er børns tegninger blevet anskuet som udtryk for deres kendskab til og deltagelse i kulturelle aktiviteter og udtryksformer med særlige anvendelser af tegn, koder og symboler der bliver meningsfulde på særlige måder i speci-

fikke sociale samspil og kontekster (Nielsen, 1993; 1994; 2012; Kragh-Müller & Nielsen, in prep.; Braswell, 2006).

Undersøgelsernes teoretisk funderede begreber om og beskrivelse og analyse af data bliver også anvendt på børnetegninger. Imidlertid er børns tegninger gennem tiden blevet studeret som selvstændigt genstandsfelt. I disse undersøgelser genfindes en række forskningstraditioner og teorier, og det er muligt at se forskellige begreber om børns tegninger, og hvad disse tegninger kan bidrage til viden om.

3. Begreber om børns tegninger

Børns tegninger er blevet beskrevet og begrebet med vægt på forskellige forhold gennem tiden og inden for forskellige traditioner:

Børnetegninger er blevet undersøgt som udtryk for udviklingstrin i børns perception og kognition. Denne tilgang har resulteret i karakteristikkere af udviklingsfaser knyttet til alder, og børns tegninger bliver her betragtet som mulige kilder til information om barnets udvikling, evner og færdigheder (f.eks. Eng, 1961; Lowenfeld & Brittain, 1972; Goodnow, 1978; Havskov-Jensen, 1986).

Fra et psykodynamisk perspektiv har forskere undersøgt børns (og voksnes) tegninger som symbolske udtryk for ubevidst materiale, forbudte eller fortrængte følelser, ønsker og lyster. I denne tradition søges der i børnetegningen efter tegn på barnets emotionelle tilstand, oplevelser og bevidsthed (Hostrup Larsen, 1987; Bastrup-Madsen, 2001; Everts & Whithers, 2006; Stone & Everts, 2006; Whithers, 2006). I denne tradition arbejdes der terapeutisk med tegninger som et redskab til symbolsk mediering af tidligere og aktuelle oplevelser og emotioner i bestræbelsen på at gøre ikke-bevidst og før-bevidst belastende materiale tilgængeligt for bevidstheden for at barnet/klienten kan håndtere den aktuelle livssituation og fremtiden bedre (ibid.).

Fra et semiotisk og kulturorienteret perspektiv har forskere undersøgt børns tegninger som udtryk for børnenes socialisering med og kendskab til brug af visuelle tegn og koder i sociokulturel kommunikation og deltagelse i kulturens visuelle fællesskaber, f.eks. ved at se billedbøger, tegneserier og tegnefilm og lege med påklædningsdukker, billedlotteri og legetøj der fremhæver f.eks. store øjne og langt hår (såsom 'Barbie' eller 'Bratz') eller store muskler og våben (såsom 'Superman' eller 'Action Man') (Braswell, 2006; Fink-Jensen & Nielsen, 2000; 2004; Flensborg, 1994; Flensborg & Holm Sørensen, 1997; Hohn & Pedersen, 1996; Müller & Nielsen, 1999; Nielsen 1993; 1994; 1995a; 1995b; 1997; 1999; Pedersen & Köhler, 1978; Pedersen, 1993; 1999).

Fra et materialitets-orienteret perspektiv har forskere undersøgt hvordan særlige tegnematerialer har indflydelse på børns tegninger i kraft af dels materialernes muligheder og betingelser og dels børnenes kendskab til og

færdigheder med at anvende disse materialer (Braswell & Callanen, 2003; Burkitt & Barrett, 2011; Nielsen, 1999).

Fra et relations- og samspilsperspektiv er det undersøgt hvordan børns samspil i tegneprocessen og hvordan forældres, søskendes, kammeraters og læreres respons på børns tegninger og tegneaktivitet har betydning for tegneprocesserne (Boyatzis & Albertini, 2003; Burkitt, Jolley & Rose, 2010; Nielsen, 1999).

Disse forskellige tilgange til og begreber om børns tegninger giver viden om forskellige forhold der kan have indflydelse på hvordan den enkelte tegneprocess forløber, og dermed hvad der har ført frem til det der artikuleres i et barns tegning. De forhold der skal tages med i betragtning ud fra denne forskning, vedrører:

- barnets alder
- barnets erfaring med at tegne og kendskab til visuelle tegn, koder, skemaer og symboler
- barnets erfaring med det aktuelle tegnemateriale
- barnets stemning og følelsesmæssige situation
- barnets opfattelse af egne tegnefærdigheder i forhold til en given opgave
- barnets relationer til og samspil med andre i tegnesituationen
- tegnematerialernes særlige appel, affordances, muligheder og begrænsninger.

Disse forskellige forhold indgår i komplekse samspil i tegnesituationen og bidrager gennem disse samspil til den tegnede fremstilling og artikulation som tematiserer og fremhæver særlige forhold som betydningsfulde. Hvordan kan forskeren gøre sin bearbejdning og analyse af et sådant komplekst, sanseligt og æstetisk materiale transparent? I bestræbelsen på at svare på dette spørgsmål tager jeg udgangspunkt i et eksempel: Stines tegning af sit hus og en cykel.

3.1. Tegning af 'mit hus og en cykel'

Eksemplet er fra en undersøgelse af børns læring og udtryksformer i indskoling hvor ni børn blev fulgt fra deres sidste år i børnehaven til de begyndte i 2. klasse (Fink-Jensen & Nielsen, 2000; 2004). I en billedsamtale i børnehaven har Stine på 5 år tegnet ud fra denne opfordring:

“Vi vil bede jer om at tegne og farve og måske male et billede, der handler om noget, der er sket i dag. Det kan være i morges derhjemme. Det kan også være på vej herhen til børnehaven, eller det kan være noget, der er sket i børnehaven. Det skal bare være noget der er sket i dag.”

“Jeg tegner mit hus – vi bor i lejlighed,” siger Stine og tegner hurtigt og sikkert det hus hun bor i med brun farve: først vægge, så tag, vinduer og ‘svalegange’ og indgangsdøren nederst. “Her står cyklerne,” fortsætter hun.

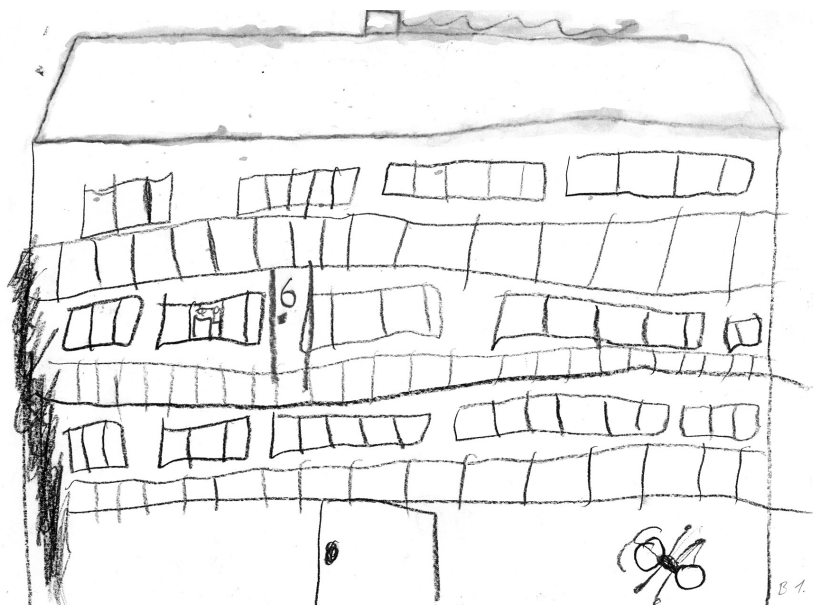


Fig. B: Stines tegning af sit hus og en cykel.

“Man kan ikke så godt se denne her cykel, for jeg kan jo ikke så godt vende denne her nedad!” (Hun løfter papiret og viser med en hurtig bevægelse hvordan det skulle have haft tre dimensioner hvis cyklen skulle have lignet). “Det der, det er sadlen, og det der (her former hun et cykelstyr med hænderne i luften) – det ligner ikke rigtig ...” (cyklen ses i nederste højre hjørne af fig. B).

Stine bruger kroppens bevægelse til at illustrere hvordan cykelstyret er. Hun kan ikke huske at det kaldes et styr og omtaler det senere som ‘rattet’, og hun er ikke helt tilfreds med sin fremstilling af det på billedet – hun ville gerne have tre dimensioner til sin rådighed på papiret ligesom hun har i bevægelsen. Hendes bevægelse og tale undersøger og artikulerer det hun beskæftiger sig med i billedet – nemlig fremstilling af en cykel som den ser ud og opleves at cykle på. Da hun bliver spurgt hvor i huset hun bor, ser hun et øjeblik på tegningen, så sætter hun hurtigt med en sikker bevægelse højre pegefinger et bestemt sted på tegningen. “Kan du tegne det?” spørger intervieweren, og Stine vælger resolut den røde farve og markerer familiens lejlighed, skriver “6” og tegner derpå køkkenbordet og sig selv og mor i køkkenet.

En tegning artikulerer og præsenterer nogle karakteristiske træk ved noget specifikt; i den forstand er det altid en bestemt cykel, hus, figur, situation, familie, klasselokale etc. der bliver fremstillet i tegning. Derfor giver tegninger mulighed for at se hvordan børn fremstiller de figurer og fænomener der

spørges til. Stine har i sin tegning forsøgt at vise den etageejendom hun bor i, og da hun tegner sin bolig, får vi oplyst en række detaljer hun har bemærket og fremstiller i tegningen: Hun har spist morgenmad sammen med sin mor, Stine og mor hygger sig ved morgenmaden i spisekøkkenet.

Hun har bemærket og tegner lejlighedens nummer, at der er åben svalegang mellem lejlighederne og en udvendig trappe mellem etagerne, og at cyklerne står foran huset. Det er ikke så let at tegne cykler, hun arbejder koncentreret med cykelfremstillingen og siger så at hun kun tegner en – underforstået at der sædvanligvis står flere cykler foran huset. Stine betragter hvordan David pensler vand på farve og skaber maling, så gør hun hurtigt det samme med den øverste del af sin tegning: 'taget', 'skorstenen' og 'røgen' bliver til maling.

3.2. Tegning som artikulation og konvention

Stine er 5 år og bestræber sig på at tegne sit hus og en cykel sådan som hun kender dem i sin livsverden, synes de ser ud og kan tegne dem. Det er karakteristisk for yngre tegnere med begrænset tegneerfaring at de tegner det de kender sådan som de oplever det og kan fremstille det. Fra skolealderen og opefter tilstræber de fleste børn at blive gode til at bruge særlige former for tegnbrug i tegninger: De lærer en række konventionelle former for tegneudtryk, og de forholder sig til konventionelle forestillinger om hvad der karakteriserer 'en god tegning' (Köhler & Pedersen, 1978; Braswell, 2006; Burkitt & Barrett, 2011). Det betyder at mange børnetegninger kan vise hvordan børnene arbejder med at bruge visuelle tegn til at præsentere noget sådan at det kan genkendes som gode tegninger af andre. Dermed kan der ske en forskydning af det tegningerne viser, fra barnets artikulation af følelser, oplevelser og erfaringer med bestemte genstande og hændelser i barnets hverdag til præsentationer af 'gode skemaer' eller 'symboler' for f.eks. huse. Stines hus er ikke et typisk skema eller symbol for et hus, hendes tegning er forbundet med hendes oplevelser og erfaring med det hus hun bor i. Efterhånden som børn lærer at bruge en række tegnede skemaer og symboler, bliver det lettere for dem at kommunikere med konventionelle visuelle udtryk, men samtidig kan mestring af visuelle konventioner komme i fokus for barnets intenderede artikulationer så sammenhængen mellem tegning og artikulationer af følelser og oplevelser løsnes. Tegning kan så blive en fremstillingsform som barnet vurderer ud fra hvordan den som 'form' lever op til barnets og de sociale omgivers konventionelle forestillinger om en god tegning, i højere grad end at tegningen og billedudtrykket fungerer som artikulation og kommunikation af betydning og mening i det sociale samspil.

3.3. Billedsamtale og barnets medbestemmelse i samtale og interview

Stine nyder at tegne og male, og det gælder for mange børn op til 12-14-årsalderen hvor de fleste børn næsten holder op med at tegne (Burkitt & Barrett, 2011). Indtil tegneaktiviteten aftager, ser det ud til at mange børn slapper af

med at tegne, både når de undersøger et nyt tegnemateriale, forsøger at fremstille oplevelser i tegning, og når de udvikler og øver sig på bestemte skemaer og symboler. I billedsamtaler, hvor barnet tegner mens forskeren kikker med og stiller spørgsmål, samler tegneaktiviteten barnets sanselige opmærksomhed om noget andet end forskeren og dennes tilstedeværelse og spørgsmål, der kan opleves som en usædvanlig og krævende situation. Tegneaktivitet er ligesom at lege for de fleste børn forbundet med noget der både kan være krævende og nydelsesfuldt, men som fortrinsvis er en aktivitet hvor de selv bestemmer hvor krævende og engagerende det skal være. Hvis den forudsætning opretholdes når tegneaktivitet anvendes som dataindsamlingsmetode, så får de deltagende børn mulighed for at have en vis selvbestemmelse i undersøgelsessituationen og en mulighed for at fokusere på tegningen og lade tanker og associationer vandre. Afhængigt af hvad man ønsker at undersøge, kan det give gode muligheder for at få indblik i hvad det tegnende barn oplever og associerer som meningsfuldt, f.eks. i forhold til de spørgsmål forskeren stiller, og i forhold til andet der måtte dukke op og påkalde sig opmærksomheden i tegnesituationen. Desuden bliver selve tegningen et muligt emne for samtalen undervejs. Barnet kan artikulere og illustrere noget det er optaget af og gerne vil fortælle om, forskeren kan spørge uddybende. Barnet kan også blive inspireret af noget der er forbundet med tegningen så forskeren får andet og mere at vide end barnet ville have tænkt på at fortælle om i et interview.

Når børns tegninger anvendes som datamateriale i undersøgelser, f.eks. af børnenes oplevelser og opfattelser af forhold i deres hverdag, musik eller mad som omtalt indledningsvis, så kan tegninger både give information om det der undersøges og om en række andre forhold, f.eks. børnenes opfattelser af hvordan en god tegning skal se ud eller deres tegnefærdigheder med et bestemt materiale.

Tegneerfaring, inspirationskilder, tegnesituation, tegnematerialer og alder har meget stor betydning for hvordan børn tegner og bruger tegning til at 'svare' på spørgsmål og arbejde med bestemte emner, og hvordan de forholder sig til deres tegninger under og efter tegneprocessen (Boyatzis & Albertini, 2000; Braswell & Callanen, 2003; Braswell, 2006; Burkitt & Barrett, 2011; Nielsen, 1994; 1999; 2012).

4. Forskerens sanselige oplevelse af tegninger

Tegninger som visuelt *sanseligt* resultat af fremstillingsprocessen kan være et rigt og mangfoldigt materiale der åbner muligheder for at børn kan artikulere følelser, oplevelser, erfaringer og ønsker som det kan være vanskeligt at spørge til og at udtrykke verbalsprogligt. Forskerens arbejde med den *sanselige oplevelse* af tegningen er sjældent beskrevet, hovedvægten ligger som

regel på beskrivelse og analytisk bearbejdning af det tegningerne repræsenterer (eller som forskeren oplever eller vurderer at tegningen repræsenterer).

Den sanselige oplevelse karakteriserede Holzkamp (1986) som en "semi-erratisch sinnliche Erkenntnis," dvs. en umiddelbar opfattelse og fortolkning af noget sanset der ikke blev nærmere undersøgt. Ifølge Holzkamp (ibid.) er det først gennem begrebsmæssig analyse muligt at nå frem til virkelig indsigt. Dette standpunkt er baseret på grundforestillingen om at det er muligt at nå frem til en viden om det væsentlige ved objektet uafhængigt af subjektets oplevelse.

I forskning genfindes dette perspektiv i det fremherskende fokus på teoretisk og begrebsfunderet analyse. Et andet perspektiv findes i teorier og begreber om æstetisk oplevelse og erkendelse der både omfatter den umiddelbare sanselige følelse og oplevelse og den analytiske refleksion (Funch, 1996; Hohr & Pedersen, 1996; Fink-Jensen & Nielsen, 2009). Kan et sådant perspektiv på æstetisk oplevelse og arbejde med børnetegning som 'æstetisk objekt' bidrage til at synliggøre og ekspliciterer hvordan tegninger anvendes og kan anvendes som forskningsmateriale, og hvordan forskerens æstetiske oplevelse kan bidrage til undersøgelsen?

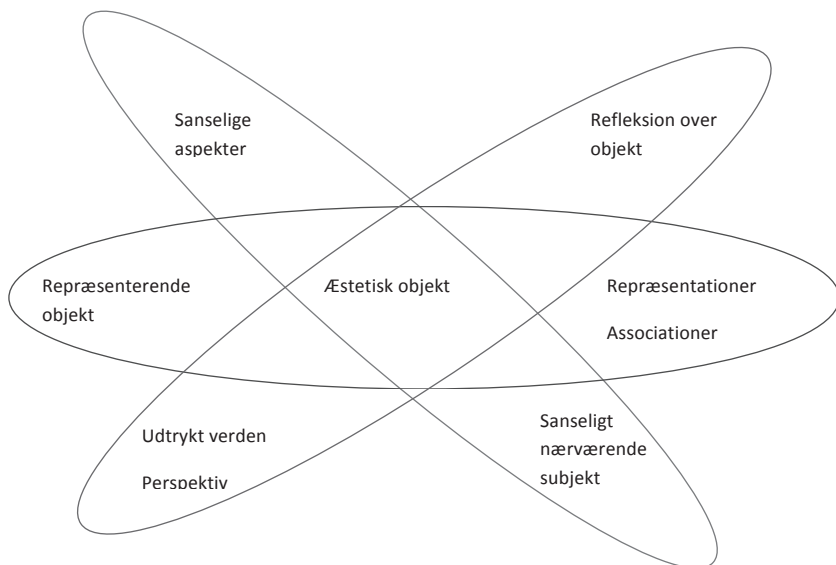
4.1. Børnetegning som æstetisk objekt

Børns tegninger kan karakteriseres som sanselige objekter der træder frem på særlige måder i kraft af deres materialer og udtrykkskvaliteter. Som sanselige objekter kan tegningerne opleves af f.eks. forskere der aktivt kan sanse, percipere og forholde sig til fornemmelser, følelser, emotioner og tankeforestillinger der aktiveres og skabes i mødet med det sanselige objekt.

De æstetiske oplevelser giver mulighed for sanselig og æstetisk erkendelse: oplevelse af umiddelbar forståelse af, indsigt i og forbundethed med noget. Sanselig og æstetisk erkendelse opleves og udtrykkes i f.eks. følelsesmæssig eller emotionel spejling, tilskyndelse til bevægelse, umiddelbare intuitive tolkninger eller en dyb 'vished' som ikke kan 'oversættes' til enkle begrebsmæssige forklaringer (Funch, 1996a; 1996b; Hohr & Pedersen, 1996; Todres, 2007).

Sådanne former for æstetisk oplevelse kan karakteriseres som et subjekts relation til et sanseligt objekt (Dufrenne, 1973; Fink-Jensen & Nielsen, 2009). Både det sanselige objekt og det sansende subjekt har indflydelse på hvilke æstetiske oplevelser der bliver mulige.

I dette perspektiv får den visuelle, taktile og måske duftende sanselige børnetegning karakter af æstetisk objekt, sådan som det fremtræder for forskeren i oplevelsen når forskeren forholder sig åbent, nysgerrigt, interesseret og sanseligt nærværende til tegningen. Børnetegningen som æstetisk objekt kan karakteriseres ved tre forskellige aspekter: 'det sanselige objekt', 'det repræsenterende objekt' og 'den udtrykte verden' (Fink-Jensen & Nielsen, 2009).



Model 1: Det æstetiske objekts oplevelsestilbud

Disse tre aspekter ved det æstetiske objekt viser, hvordan æstetiske oplevelser og erkendelser kan beskrives og analyseres med vægt på hhv. *objektets* sanselige kvaliteter, repræsenterende kvaliteter og reflektive kvaliteter og de oplevelsesmuligheder det æstetiske objekt åbner for det *sanseligt nærværende subjekt* – fx forskeren. Modellen er udviklet af Fink-Jensen & Nielsen (2009).

Forskeren kan forholde sig til børnetegningen som ‘sanseligt objekt’ ved at være sanseligt nærværende og bemærke tegningens sanselige kvaliteter: materiale, streger, flader, farver, former, teksturer, lys, mørke, størrelsesforhold, kraft, tyngder, lethed etc. Forskerens muligheder for æstetisk oplevelse af tegningen er forbundet med forskerens sanseligt nærværende opmærksomhed og interesse i tegningens sanselige kvaliteter. I forskningsprocessen svarer dette til at beskrive hvad der kan ses og sanses i tegningen uden at analysere eller fortolke det der beskrives som om det er udtryk for noget bestemt. Hvad kan ses og sanses i tegningen? Hvordan fremtræder den som sanseligt objekt?

Forskeren kan desuden forholde sig til børnetegningen som ‘repræsenterende objekt’ ved at beskrive hvad tegningen opleves at henvise til: Hvad repræsenteres i tegningen og på hvilke måder? Er der repræsentationer af genstande, figurer, levende væsner, bevægelser, aktiviteter, forhold mellem genstande og figurer? Hvordan er de repræsenteret? Hvordan oplever den sanseligt nærværende forsker disse repræsentationer – f.eks. i form af følelser, emotioner, tanker, forestillinger, associationer, erindringer m.m.? “Det repræsenterende aspekt af det æstetiske objekt kan perciperes og opleves af

det sanseligt nærværende subjekt med følelser og forestillinger, der rækker ud over selve objektet” (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, p. 209).

I forskningsprocessen svarer dette til at beskrive de oplevelser, umiddelbare associationer, betydninger og måske forforståelser der opleves i mødet med tegningen. Hvilke sanselige fornemmelser, følelser, emotioner og tanker vækkes i mødet med denne tegning? Hvilke former for personlig og faglig viden kaldes frem som genkendelig og relevant i arbejdet med dette æstetiske objekt?

I mange undersøgelser er det en del af dette repræsenterende aspekt der er i fokus og danner grundlag for hvordan tegningerne bruges som datamateriale, nemlig den del der kan ekspliciteres med begreber fra de teorier der anvendes i den pågældende undersøgelse. Det er værd at overveje hvorvidt tegninger bidrager med andet og mere end det er muligt at kategorisere med f.eks. et udvalgt teoretisk eller problemorienteret fokus – og om dette ‘mere’ kan kvalificere undersøgelsen, f.eks. ved at bidrage med noget uventet eller give anledning til nye spørgsmål.

I forskning kan dette aspekt være en udfordring det er vanskeligt at håndtere ‘akademisk’ fordi det æstetiske objekts repræsenterende aspekt opleves gennem personlige følelser, emotioner, tanker, associationer m.m., og mange af disse fænomener er forbundet med forskerens levede sanselige erfaringsverden snarere end med faglige kategorier.

Denne vanskelighed tilbyder samtidig mulighed for overvejelser om mening og betydning af teoretiske kategorier. Forskerens sanselige og subjektive erfaringer er jo i hverdagen forudsætning for intersubjektive møder og genkendelser i sanselige og æstetiske artikulationer. Måske kan sådanne sanselige og subjektive erfaringer kvalificere, uddybe, udfordre og/eller udvikle faglige og teoretiske begreber?

Endelig kan forskeren forholde sig til børnetegningen som ‘den udtrykte verden’: Hvilken følelse, emotion, oplevelse, erfaring og viden fremstiller barnet i denne tegning? Hvad tilstræber barnet at artikulere og synliggøre gennem den særlige anvendelse af de givne materialer og med de færdigheder barnet har til sin rådighed? Forskerens æstetiske oplevelse er i dette aspekt rettet mod refleksioner over den udtrykte ‘verden’ i det æstetiske objekt. I kunstoplevelsen kan det være refleksioner i form af handlinger, artikulationer (såsom egne fremstillinger af æstetiske objekter), ligesom det kan være følelser, emotioner, tanker og forestillinger om den oplevede udtrykte verden.

I forskningsprocessen svarer det til at søge i tegningen efter hvad barnet intenderer og tilstræber at udtrykke med de ressourcer der er til rådighed. Barnets intentioner udtrykt i tegningen kan være relevante for det aktuelle forskningsprojekt, men kan også vise sig at handle om andre forhold. Til afklarende undersøgelse kan det her være relevant at sammenligne beskrivelsen af tegningen som sanseligt objekt med beskrivelser af de oplevede repræsentationer. Det giver mulighed for at reflektere over hvordan forske-

rens subjektivt oplevede repræsentationer som f.eks. følelser åbner mulighed for at forskeren kan genkende følelser som også kan være oplevet af det tegnende barn. Det tegnende barn kan i forskerens æstetiske oplevelse træde frem som et eksistentielt væsen med følelser svarende til dem forskeren oplever i mødet med tegningen. Forskerens opmærksomhed på sine subjektive sanselige og æstetiske oplevelser af en tegnings repræsenterende aspekt kan åbne for viden gennem genkendelse af mulige oplevede fælles fænomener. Desuden kan det åbne mulighed for at skelne mellem den form for potentiel viden der udspringer af forskerens sanselige og æstetiske oplevelser, og den potentielle viden der kan relateres til sanselige kvaliteter der kan beskrives i tegningen som sanseligt objekt og i den udtrykte verden, f.eks. gennem supplement af tegningen med barnets fortællinger og eventuelt viden og begreber om børns tegneudtryk og -processer.

De ressourcer barnet har til rådighed i tegneprocessen, handler bl.a. om hvordan barnet kan tegne. For at få mulighed for at se og beskrive den udtrykte verden i børns tegninger må forskeren kunne skelne mellem sine umiddelbare oplevelser, afkodninger, associationer m.m. og det børn tilstræber og er i stand til at artikulere og udtrykke i deres tegninger. Det kan bidrage til at kvalificere arbejdet at tale med børn om deres tegninger, særlig at spørge til materialebrug og fremstillinger som umiddelbart er vanskelige at genkende og afkode for forskeren. Det kan også kvalificere arbejdet at observere tegneprocessen. Begge dele indgår ofte i undersøgelser hvor børns tegninger er en del af datamaterialet. Det ændrer imidlertid ikke på at forskersubjektet også altid er et sanseligt og æstetisk oplevende subjekt. Derfor kan forskerens forforståelser, personlige erfaringer eller et på forhånd defineret teoretisk perspektiv føre til reducerende eller overfortolkende anvendelse af tegninger i undersøgelser uden at dette er resultat af reflekteret begrundelse eller et aktivt tilvalg.

Kan det bidrage til at skabe transparens i forskning med anvendelse af børns tegninger som datamateriale at forskeren beskriver sine oplevelser af tegningerne ud fra sit førstepersonsperspektiv og forsøger at beskrive tegningerne med vægt på henholdsvis sanselige kvaliteter, repræsenterende kvaliteter og 'den udtrykte verden'? Det forsøger jeg nedenfor med udgangspunkt i Stines tegning af sit hus og cykel.

4.2. Forskning med børnetegninger som æstetisk objekt

I beskrivelsen af Stines arbejde med at tegne sit hus og en cykel (se tidligere) fremgår det at hun arbejder målrettet med at vise begge dele sådan som hun oplever at de ser ud. Her vil jeg forsøge at bruge de tre perspektiver til en karakteristik af tegningen (fig. B) som jeg ser og oplever den:

4.2.1 Tegningens sanselige aspekt

Stines tegning som visuelt sanseligt objekt er tegnet og malet med brun og rød farve på et kraftigt stykke sugende karduspapir i str. A3. Papiret har en

brunlig side og en lys side, Stine har tegnet og malet på den lyse side. Tegningens streger fylder næsten hele papiret ud. Stregerne er nogenlunde lodrette og bølgede vandrette og indrammer en række næsten lige store felter. Nederst på papiret er et relativt stort åbent felt der har givet plads til en figur med to runde former og nogle krydsende streger. I venstre side er der en kraftig, mørk zigzag-stregformation der følger en lodret linje yderst i tegningen. Øverst i tegningen er der et felt som kun er skitseret med omrids og ellers er tomt, midt på det er tegnet en lille firkant som er forbundet med en bølgende vandret linje. Det øverste felt og den vandrette linje er malet og farven lidt udflydende og lysere end stregerne i resten af tegningen. Næsten midt i tegningen, en anelse til venstre, er der brugt rød farve til to lodrette streger, en prik og en rund figur samt en lille firkant og to små runde figurer.

4.2.2 Tegningens repræsenterende aspekt

Tegningens repræsenterende kvaliteter oplever jeg som levende, det er bølgede linjer der giver en aktiv fornemmelse af bevægelse på papiret. Jeg ser linjerne som en særlig måde at repræsentere et hus på, med felter der henviser til mure, vinduer, svalegang og trappe, et tag, skorsten og røg øverst, en dør nederst (ind til svalegangen, måske? Det fik jeg ikke spurgt om) og en dør med nr. 6 på. Måske er døren rød, måske har Stine blot brugt den røde farve fordi den lå lige foran hende i tegnesituationen. Måske er der rødt bord eller dug på bordet i køkkenet – det er repræsenteret ved den lille røde firkant. De to runde røde figurer henviser til Stine og hendes mor, som hun fortæller sad ved bordet og spiste morgenmad. Mens Stine tegnede, bemærkede jeg hendes koncentration og lidt kritiske vurdering af den tegnede cykel. Denne kritiske koncentration mærker jeg som en ansændthed i kroppen når jeg ser på tegningen. Stine har repræsenteret cyklens hjul med to cirkler, sadlen med en kraftig streg imellem cirklerne, og så har hun tegnet styret som to buede streger foran på cyklen, og nogle streger ud fra cyklens sider henviser måske til støtteben og andre 'stænger' på cyklen. Jeg kommer til at tænke på karakteristiske grundfigurer i børns tegninger, det man også kalder 'skemaer'. Stines cykel har ligheder med et klassisk dyreskema, de strittende stænger kan ligne fire ben, og 'styret' kan minde om et gevir. Det stemmer ikke helt med et klassisk dyreskema at denne figur næsten har et hoved i hver ende, men ellers: en grundskematik til fremstilling af dyr kan godt være et udgangspunkt for denne figur.

Når jeg har vist denne tegning til andre, forskere som studerende, har de ofte umiddelbart foreslået at Stines cykel var en slags dyr eller et stort insekt. De har umiddelbart associeret til noget der kan være deres egne erfarede visuelle grundskemaer, og som samtidig er erfaringer der muliggør genkendelse. I denne tegning er det imidlertid en forstyrrelse hvis vi er interesse-rede i hvad Stine har intenderet at tegne.

4.2.3. Tegningens udtrykte verden

Stine begynder på sin tegning efter at hun opmærksomt har lyttet til Davids fortælling om en drøm som han drømte i nat da han sov hos sin storesøster, hvilket han efterfølgende tegner. Efter at have lyttet bekendtgør Stine at hun vil tegne sit hus. I fortællingen præsenterer hun sine intentioner med det visuelle udtryk i tegningen: Hun vil gerne vise sit hjem og hvordan hendes hus og en cykel ser ud. Den udtrykte verden, der bliver synlig i tegningen, er hendes oplevelse af hus og cykel sådan som hun er i stand til at fremstille dem med sine aktuelle tegnefærdigheder. Hendes tegning giver anledning til en fortælling om hendes hjem og familie i forlængelse af Davids fortælling om at have sovet hos sin storesøster. Stine fortæller blandt andet at hun skal have en lillesøster. Tegningens udtrykte verden forbinder jeg her med tegnesituationen, den stillede opgave og Stines fortælling til tegningen.

Selve tegningens udtrykte verden er blot en lille del af Stines livsverden. Når jeg ser på tegningen, husker jeg Stines interesserede blik på de andres tegninger og hendes spørgsmål og kommentarer til dem. Hendes sociale orientering og lydhørhed og hendes rolige og resolute arbejde med tegningen ser jeg som del af den udtrykte verden. Her indgår det også at Stine er vedholdende, hun insisterer på at tegne cyklen selvom den er vanskelig. Hun eksperimenterer også lidt med at male med vand på 'husets tag, skorsten og røg', men da linjerne bliver udflydende, undlader hun at fortsætte med at bruge vand på denne tegning. Det ser på den måde ud til at hun tilstræber at kunne styre processen i denne tegning og opretholde en vis kontrol over det tegnede. Tegningens udtrykte verden fremstiller på den måde både tegningens udtryk og tegnerens intention og rettethed undervejs i processen, og oplevelsen af tegningen kan give fornemmelse af og viden om hvordan Stine arbejder med denne tegning, om hendes intentioner, om hvad hun bemærker og ønsker at vise, og hvordan hun kan bruge de aktuelle materialer. Stine ser opmærksomt på Davids forsøg på at tegne den store monster-bi han drømte om, han bruger vand til at forvandle meget af farven til maling. Straks efter at have lagt tegningen af huset væk laver Stine en farvet stribe på et nyt papir, maler med vand, beder om en serviet til at tørre det overskydende vand bort med og begynder på et billede af sin mormors og morfars hus. Denne gang bliver hele billedet til ved at hun maler vand på farverne. I denne fortsættelse af processen er hun lydhørt opmærksom på hvad en af de andre i gruppen gør, og hun følger inspirationen op med et billede af et andet hus hun kender, og hvortil hun fortæller om yderligere en del af familien.

5. Diskussion og afslutning

Jeg ønskede i denne artikel at undersøge hvordan forskerens sanselige og æstetiske oplevelser af børns tegninger kan gøres transparente ved at tegninger betragtes som 'æstetiske objekter' som led i forskningsprocessen.

Der kan være mange grunde til at anvende tegninger i undersøgelser af børns oplevelser af og perspektiver på forskellige fænomener i deres hverdag:

Når et barn tegner, er råmaterialet noget barnet føler, oplever, kender, har erfaret eller kan forestille sig – enten ud fra sit hverdagsliv eller fra f.eks. tv, film, billedbøger, computerspil m.m. Derfor kan børnetegninger fremstille udvalgte oplevelser fra barnets livsverden og vise noget om hvad der er vigtigt for barnet i disse oplevelser og erfaringer, og hvad barnet har lagt mærke til, husker og finder væsentligt i tegnesituationen. I tegninger kan børn illustrere deres oplevelser og fortællinger og artikulere følelser, emotioner, oplevelser, relationer og situationer i sanselige former der bliver fastholdt i tegningen. Det giver muligheder for at artikulere forhold som det måske kan være vanskeligt at formulere sprogligt, og det giver mulighed for at barnet selv forholder sig til det tegnede, ligesom det giver mulighed for at tale sammen om hvad tegningen viser, og hvad barnet har ønsket at få frem.

Tegninger giver mulighed for visuelle og dermed sanselige fremstillinger af noget barnet bemærker og ønsker at udtrykke. Sanselige fremstillinger muliggør artikulation af sanselige erfaringer, følelser, emotioner, intentioner, ønsker og øjeblikkets stemthed og fascination. Til forskel fra terapeutisk arbejde med tegninger og billeder hvor interessen retter sig mod den billedskabende klients oplevelser af betydning og mening, og terapeuten kan bruge sine oplevelser som udgangspunkt for indsigt og respons, så er det en udfordring i undersøgelser at gøre forskerens arbejde med analyse og fortolkning transparent og eksplicit.

I de tidligere omtalte anvendelser af børns tegninger som forskningsmetode bliver tegningerne brugt som udtryk for noget andet end tegningen eller tegneprocessen selv. Tegningerne bliver anvendt som udtryk for noget som er i fokus i den aktuelle undersøgelse og undersøgelsestilgang. Imidlertid er børns tegninger også karakteriseret ved særlige sanselige, æstetiske og materielle kvaliteter der kan have indflydelse på hvad der artikuleres i den enkelte tegning og bidrager til særlige oplevelser hos betragteren og i undersøgelsessammenhænge hos forskeren. I terapeutisk arbejde med tegninger og andre kunstneriske udtryk indgår terapeutens oplevelse af tegningen og klientens øvrige udtryk som grundlag for terapeutens respons og videre arbejde med klienten (se f.eks. Hostrup Larsen, 1987; Bastrup-Madsen, 2001; Jensen, 2012a). I forskning hvor børns tegninger og billeder anvendes som undersøgelsesmetode, har jeg endnu ikke set overvejelser om forskerens *oplevelse* af tegningen. Ikke desto mindre er forskeren (ligesom terapeuten) et subjekt der i mødet med tegninger kan blive både sanseligt berørt og fascineret og opleve en umiddelbar erkendelse af meningsfuldhed som led i den æstetiske oplevelse.

I forskning med tegninger som metode er interessen rettet mod undersøgelse af noget særligt som tegningerne skal 'fortælle' om. Derfor kan fokus gennem hele bearbejdningsprocessen være rettet mod tegningens repræsen-

terende kvaliteter hvor forskerens oplevelse kan blive en implicit del af analyse og fortolkning af tegningen. Ved at skelne mellem det sanselige aspekt, det repræsenterende aspekt og den udtrykte verden bliver det muligt at gøre nogle af de ellers implicitte betydningsdannelser transparente.

Tegningens udtrykte verden kan med denne tilgang skabe viden om barnets oplevelse og perspektiver på flere forskellige måder. En væsentlig del af denne fremgangsmåde er forskerens aktive sanselige nærvær, iagttagelse og beskrivelse af det sanseligt oplevede som et led i bearbejdningen og de oplevede følelser, betydninger, referencer, associationer, definitioner etc. som noget der kan beskrives. Herunder hører også eventuelle teoretiske kategorier og begreber der kan trænge sig på i forskerens oplevelser. Det betyder ikke at forskerens oplevelse er identisk med det tegnende barns, eller at følelsers betydning kan forstås umiddelbart, men at følelseskvaliteter kan kommunikeres (se f.eks. Sheets-Johnstone, 1999). Det må tages med i betragtning hvordan følelsesartikulation og oplevelse forbindes med forskellige erfaringer og kulturelle betydninger, sådan som det er beskrevet i det repræsenterende aspekt af oplevelsen af det æstetiske objekt, og som det udfoldes og diskuteres med fokus på forskellige æstetiske og symbolske udtryksformer hos f.eks. Cassirer (1999) eller Douglas (1975).

Analytisk skelnen mellem det sanselige aspekt, det repræsenterende aspekt og den udtrykte verden kan åbne muligheder for at eksplicitere hvordan forskerens sanselige følelser, emotioner og æstetiske oplevelser kan bidrage med genkendelse, forståelse, oplevet viden og følelsestoning i bearbejdning af datamateriale i undersøgelser. Det kan eksplicitere andre former for vidensbidrag end teoribaseret eller metodebaseret vidensproduktion og kan eksplicitere forskerens oplevelsesbaserede og f.eks. følelsestonede rettet i valg af og analyse med teorier og kategorier.

REFERENCER

- Bastrup-Madsen, L. (2001). En dreng, der ikke må leve. In P. Skogemann (Ed.), *Symbol, analyse, virkelighed*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Boyatzi, C. J., & Albertini, G. (2000). A Naturalistic Observation of Children Drawing: Peer Collaboration Processes and Influences in Children's Art. *New Directions for Child and Adolescent Development*, no. 90, Winter, 2000. Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Braswell, G. S. (2006). Sociocultural Contexts for the Early Development of Semiotic Production. *Psychological Bulletin*, 132 (6), 877-894.
- Braswell, G. S., & Callanen, M.A. (2003). Learning to Draw Recognizable Graphic Representations During Mother-Child Interactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (4), October 2003 (pp. 471-494). Wayne State University Press.
- Burkitt, E., & Barrett, M. (2011). The effects of different drawing materials on children's drawings of positive and negative human figures. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (4), 459-479.

- Burkitt, E., Jolley, R., & Rose, S. (2010). The Attitudes and Practices that Shape Children's Drawing Experience at Home and at School. *International Journal of Art and Design Education*, 29 (3), October 2010, pp. 257-270 (14). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bruselius-Jensen, M. (2011). *Poetiske perspektiver på det gode skolemåltid: Børns muligheder som medskabere af skolens måltider*. Afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Cassirer, E. (1999). *Et essay om mennesket*. København: Hans Reitzels Forlag. (An Essay on Man, 1944, Yale University Press).
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Douglas, M. (1975). *Naturlige symboler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Dufrenne, M. (1973). *The Phaenomenology of Aesthetic Experience*. Evanston: Northwestern University Press.
- Eng, H. (1961). *Barne- og ungdomstegningens psykologi*. Oslo: Cappelen.
- Everts, H., & Whithers, R. (submitted). A Practitioner Survey of Interactive Drawing Therapy as Used in New Zealand. In *New Zealand Journal of Counselling*.
- Flensborg, I. (1994). *Rumopfattelser i børns billeder*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Flensborg, I., & Holm Sørensen, B. (1997). *Billeder på begyndertrinnet*. København: Dansk lærerforening.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Fink-Jensen, K. (2006). *Fascination og lærerfaglighed*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2000). Udtryksformer og situeret læring. *Forskningstidsskrift for Danmarks Lærerhøjskole – tema: Læringslandskaber*, 4. årg. nr. 5. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2004). Læring og udtryksformer – børn som kulturdeltagere. In B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Eds.), *Børnekultur – et begreb i bevægelse*. København: Akademisk Forlag.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Funch, B. S. (1996a). Kunstoplevelsens psykologi. *Psyke & Logos*.
- Funch, B. S. (1996b). Den æstetiske oplevelse som transcendent fænomen. *Psyke & Logos*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Goodnow, J. (1978). *Børn tegner*. København: Hans Reitzel.
- Hansson, H., Nordström, G. Z., Pedersen, K., & Stafsgen, O. (1991). *Barns Bildspråk – Childrens Pictorial Language*. Stockholm: Carlssons.
- Havskov-Jensen, B. (1986). *Børns billeder*. København: Borgen.
- Hostrup Larsen, H. (1987). *Tegneterapi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hohr, H. J., & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansk lærerforening.
- Holzcamp, K. (1986). *Sinnliche Erkenntnis*. Berlin: Athenäum Verlag.
- Jensen, L. M. (2012a). Triangulær terapi. *Psyke & Logos, tema Kunst*. (Dette nr.).
- Jensen, L. M. (2012b). Terapien der ikke ville dø. *PsykologNyt, 1*, 2012, 10-13.
- Larsen, H. H. (1987). *Tegneterapi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1972). *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and United States. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1).
- Kragh-Müller, G., & Nielsen, A. M. (in prep.). *Drawing as method in research with children*.

- Müller, L., & Nielsen, A. M. (1999). *Krop og billede*. København: Dansk Lærereforening.
- Nielsen, A. M. (1993). Børn, billeder og personlighedsdannelse. *Psyke og Logos*, 2, 1993, tema: *Kunst og psykologi*.
- Nielsen, A. M. (1994). *Køn og symbollag i børns billeder*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, A. M. (1995a). Boys' and Girls' Pictures – A Study of Gender-marking in Aesthetics-based Subjects. In Arnesen (Ed.), *Gender and Equality as Quality in School and Teacher Education. Final report from the 3-year Nordic projects on gender and equal opportunities in teacher education* (pp. 42-50). Nordic Council of Ministers. Oslo: Apostrof, Bislet Publications, Special Edition A/1995.
- Nielsen, A. M. (1995b). Gender in Children's Pictures. In Ruotonen et al. (Eds.), *Content and Gender: Transforming the Curriculum in Teacher Education, Series on Equal Opportunities and Teacher Education in Europe* (Vol. 4, pp. 117-139). Association for Teacher Education in Europe (ATEE). Sheffield: Pavic publications, Hallam University.
- Nielsen, A. M. (1997). Billedfremstilling som læring i virkeligheden. *Psyke & Logos*, 1, 82-94.
- Nielsen, A. M. (1999). Læring, udtryksformer og symbolfelter. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole nr. 1, 1999, tema: *Didaktisk refleksion – i æstetiske og humanistiske fag*. København: Danmarks Lærerhøjskole, 89-111.
- Nielsen, A. M. (2012). Børnetegninger som orienteringsspor og forskningsdata. *Psyke & Logos*, 2, tema Kunst. (Dette nr.).
- Pedersen, K., & Köhler, R. (1978). *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Pedersen, K. (1993). Den billedsproglige handling som æstetisk læreproces. *Psyke & Logos*, 2, 1993, tema: *Kunst og psykologi*.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's Billedbog – en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). Motion and Emotion. In R. Núñez & W. J. Freeman. *Reclaiming Cognition. The Primacy of Action, Intention and Emotion*. Imprint Academic.
- Stone, C., & Everts, H. (submitted). The Therapeutic use of Metaphor in Interactive Drawing Therapy. *New Zealand Journal of Counselling*.
- Søndergaard, D. M. (2013). Virtual materiality, potentiality and subjectivity: How do we conceptualize real-virtual interaction embodied and enacted in computer gaming, imagery and night dreams? Berlin: *Outlines*. In press.
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry – phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Whithers, R. (submitted). Interactive Drawing Therapy – Working with Therapeutic Imagery. *New Zealand Journal of Counselling*.